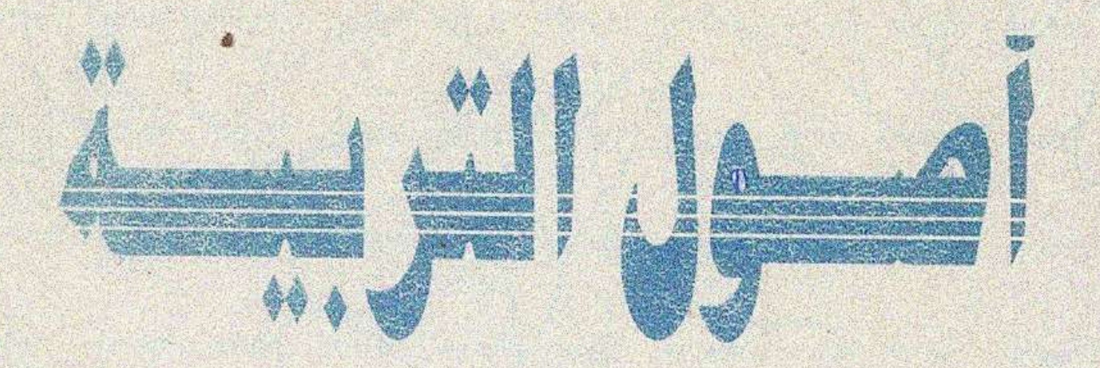


الدكتور / محمد منير مرسى

دكتوراه الفلسفة فى التربية من جامعة لندن

استاذ التربية المقارنة والادارة التعليمية

بجامعتى عين شمس وقطر سابقاً

عالم الكتب

٢٨ ش عبد الخالق ثروت

أصول التربية

الدكتور / محمد منير مرسى

دكتوراه الفلسفة فى التربية من جامعة لندن

استاذ التربية المقارنة والادارة التعليمية

بجامعتى عين شمس وقطر سابقاً

١٩٩٩

عالم الكتب

٣٨ ش عبد الخالق ثروت

بسم الله الرحمن الرحيم

« وهو الذى اخرجكم من بطون امهاتكم
لا تعلمون شيئا »

صدق الله العظيم


mohamed khatab

نبذة تفصيلية عن المؤلف

* الاسم بالكامل : محمد منير مرسى ، وشهرته منير مرسى .
* ولد فى ١٩٣٣/٩/٢١ ببركة السبع - محافظة المنوفية .
* كان والده رحمه الله من رجال التربية والتعليم .
* حصل على الشهادة الابتدائية من مدرسة العياط الابتدائية بمحافظة الجيزة عام ١٩٤٧ ، وعلى شهادة التوجيهية من مدرسة الابراهيمية الثانوية بجاردن سيتى بالقاهرة عام ١٩٥٢ ، وعلى ليسانس كلية دار العلوم - جامعة القاهرة عام ١٩٥٦ ، وعلى الدبلوم العامة فى التربية ١٩٥٧ والدبلوم الخاصة فى التربية ١٩٥٨ ودرجة الماجستير فى التربية ١٩٦١ من كلية التربية - جامعة عين شمس . وحصل على درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية من جامعة لندن - إنجلترا عام ١٩٦٩.

* عمل مدرسا بمدرسة النقراشى النموذجية الإعدادية فى بداية حياته المهنية . ثم عمل بإدارة تعليم الكبار وإدارة البحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم .

* أعير للعمل أستاذا للغة العربية بجامعة تاجيكستان بالاتحاد السوفيتى سابقا فى الفترة من ١٩٦٠ - ١٩٦٢ . وبعد عودته كتب كثيرا من المقالات عن الثقافة العربية وعن تجربته العلمية والدراسات العربية فى مجلة " المجلة " ومجلة "الرسالة" ومجلة " الثقافة " . وكان لتشجيع الكاتب الكبير للمرحوم يحيى حقى أثر كبير فى ذلك . وترجم وقتها إلى العربية بعض الكتب القيمة بالروسية عن الأدب والشعر والثقافة العربية منها : مع " المخطوطات العربية " لكراتشكوفسكى ، و " الشعر العربى فى الأندلس " له أيضا . و " أراجيز الملاح العربى لفاسكو دى جاما أحمد بن ماجد " وهى أطروحة علمية لشوموفسكى . "والرسالة الثانية لأبى دلف" من تأليف أنس خالدوف .

* حصل عام ١٩٦٥ على بعثة حكومية لكلية التربية جامعة عين شمس لدراسة

الدكتوراه بجامعة لندن بانجلترا . وحصل على الدكتوراه فى فلسفة التربية تخصص تربية مقارنة منها عام ١٩٦٩ . وكان أستاذه المشرف عليه هو عالم التربية المقارنة المعروف " جوزيف لاواريز " . كما تعلم وقتها أيضا من نجوم مرموقين يعتبرون الآن روادا يشار إليهم بالبنان فى الميدان أمثال : "نيقولا هانز" و" برايان هولمز " ، و " إدموند كنج " ، والمؤرخ العربى المشهور عبداللطيف الطيباوى رحمه الله ، الذى حصل على أرفع الدرجات العلمية من جامعة لندن (D.Lit) وصاحب المؤلفات العربية والانجليزية القيمة فى تاريخ العرب والإسلام. ومن أحدث كتبه باللغة الإنجليزية كتابه عن التربية الإسلامية بين التقليد والمعاصرة . وبلغ من ثقته العلمية فى شخصية صاحب النبذة أن طلب منه قراءة أصول الكتاب قبل طباعته . ولم ينس أن يشكره على ذلك فى مقدمة الكتاب بعد صدوره باللغة الإنجليزية .

* بعد عودته إلى مصر عام ١٩٦٩ التحق بالعمل مدرسا بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس . ثم لم يلبث أن انتقل إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بنفس الكلية . ثم رقى إلى أستاذ مساعد بنفس القسم عام ١٩٧٤ ثم إلى أستاذ بنفس القسم عام ١٩٧٩ بناء على قرار اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة بجلستها بتاريخ ١٩٧٩/٩/٢٧ . ثم عين أستاذا بجامعة قطر بقرار من مجلس الجامعة بتاريخ ١٩٧٩/١٢/٢٦ .

* عند عودته من البعثة الدراسية أحس بحاجة ميدان التربية بصفة عامة وميدان التربية المقارنة والإدارة التعليمية بصفة خاصة إلى المصادر العربية الحديثة التى يستعين بها فى تدريس مقرراته للطلاب . وبدأ بالتدريج فى توفير هذه المصادر عن طريق الترجمة من الإنجليزية مبتدئا بترجمة جزء من رسالته للدكتوراه صدر بعنوان : إدرة وتنظيم التعليم العام . وفى نفس الوقت اتجه إلى ترجمة مجموعة حديثة مختارة من الكتب الإنجليزية بالتعاون أحيانا مع بعض زملائه . منها كتاب المدرسة الشاملة " لروبين بيدلى " ومدارس بلا فشل " لجلاسر " والتعليم والتنمية القومية من تحرير آدامز " و " انثروبولوجيا التربية " وفلسفة التربية " لجورج

نيللر" و " التاريخ الاجتماعى للتربية لرويرت بك " . واتجه أيضا إلى التأليف فألف وقتها كتاب " الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها " و " التعليم العام فى البلاد العربية " و " الإدارة المدرسية الحديثة " .

* أعير للعمل بجامعة قطر ابتداء من العام الجامعى ١٩٧٦/٧٥ . وعمل بها أستاذا مساعدا ثم أستاذا طيلة فترة عمله بها .

* كان المدير المؤسس لمركز البحوث التربوية بجامعة قطر منذ تأسيسه عام ١٩٨٠ حتى إنتهاء عمله بجامعة قطر فى أكتوبر ١٩٩٠ .

* ألف خلال حياته العلمية والمهنية كثيرا من الكتب ، وقام بكثير من الدراسات والبحوث ، ونشر كثيرا من المقالات باللغة العربية والانجليزية مما يتضح من قائمة المؤلفات فى نهاية الكتاب .

* أشرف على عدة رسالات علمية لدرجة الماجستير والدكتوراه . واشترك فى مناقشة كثير من الرسائل العلمية .

* قام بتحكيم كثير من الدراسات والبحوث والأعمال العلمية والأكاديمية فى ميدان التخصص منها أعمال علمية للترقية إلى وظائف أعلى لهيئة التدريس (أستاذ مساعد أستاذ) فى عدة دول عربية منها الأردن والعراق والسعودية واليمن والكويت .

* شارك فى أعمال استشارية ومهمات علمية تطويرية تجديدية وتدريبية كثيرة فى مختلف الدول العربية منها اليمن وليبيا والسعودية والبحرين والكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة ومصر وقطر وماليزيا .

* اشترك فى كثير من المؤتمرات التربوية الدولية فى كثير من بقاع العالم منها أمريكا وانجلترا وفرنسا والفيلبين وماليزيا والمكسيك . وشارك فى أعمال هذه المؤتمرات بالجهود العلمية كتابة وتحدثا . وله صلات علمية بالجامعات

البريطانية والأمريكية .

* حاضر فى كثير من الجامعات الأجنبية والمصرية منها جامعات الاتحاد السوفيتى سابقا وبريطانيا وجامعات الاسكندرية وطنطا والزقازيق والمنصورة والأزهر وكلية التربية وكلية البنات بجامعة عين شمس وكلية التربية بجامعة قطر .

* قام بزيارة بلاد أخرى كثيرة منها تركيا وباكستان والهند وهونج كونج وماليزيا وتايلاند ودول بحر البلطيق وإيطاليا وهولندا والمانيا وسويسرا وفرنسا وبريطانيا وأمريكا والمكسيك .

* اسمه مدرج فى الموسوعة القومية للشخصيات المصرية الهامة التى أصدرتها مصلحة الاستعلامات فى مصر عام ١٩٩٢ . وتتضمن معلومات وبيانات تفصيلية أخرى عنه .

مقدمـــــة

تعتبر أصول التربية من الأمور التى لا يستطيع أى دارس للتربية أن يستغنى عنها لأنها تمثل ركيزة رئيسية فى تكوينه وإعداده . وتبرز أهمية دراسة أصول التربية مع تزايد النظرة إلى الاعتراف بالتربية كمهنة إنسانية راقية . وإذا كانت المهنة تقوم على التخصص فإن هذا التخصص لا يتأتى إلا من خلال الإعداد المهنى الطويل الذى يقوم فى أساسه على دراسة الأصول العلمية للمهنة . ودراسة هذه الأصول تمثل ركيزة هامة لدارس التربية لأنها تساعده على تكوين الحس المهنى لديه وتساعده على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المهنية التي تتطلبها المواقف الميدانية المختلفة فى ممارسته للتربية . ومن هنا كانت أهمية هذا الكتاب الذى يحاول أن يقدم لدارسى التربية الأصول الثقافية والاجتماعية والفلسفية للتربية فى صورة واضحة مبسطة .

وقد صدر هذا الكتاب عام ١٩٨٤ وصدرت له عدة طبعات بعدها . وهو يخرج فى هذه الطبعة الحديثة فى صورة منقحة ومزيدة .

ولا تقتصر أهمية هذا الكتاب على دارسى التربية وإنما تمثل أهمية مماثلة لراسمى السياسات التعليمية والمهتمين بإعداد المعلمين وتدريبهم والمشتغلين بالعلوم التربوية ، والعاملين بالتربية والتعليم من مربيين ومعلمين .

إلى كل هؤلاء نقدم هذا الكتاب آملين أن يجدوا فيه بعض زاد قصدنا من ورائه الخير والنفع .. وعلى الله قصد السبيل .

القاهرة ١٩٩٣/٩/٢١

أ .د. محمد منير مرسى
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

محتويات الكتاب

الفصل الأول

التربية - مفهومها - تطورها - أهميتها - أصولها

الفصــل الأول

التربية ، مفهومها - تطورها - اهميتها - اصولها

إذا بحثنا فى المعاجم اللغوية العربية لتحديد معنى التربية فإننا نجد أنها ترجع فى أصلها اللغوى العربى إلى الفعل (ربا - يربو) أى نما وزاد . وفى التنزيل الحكيم " وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء إهتزت وربت " أى نمت وزادت لما يتداخلها من الماء والنبات . وتقول ربّىَ فى بيت فلان أى نشأ فيه . ورباه بمعنى نشأه ونمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية .. وفى التنزيل الحكيم أيضا : " قال ألم نُربك فينا وليدا ولبثت فينا من عمرك سنين " . " وقل ربِّ ارحمهما كما ربّيانى صغيرا " . وورد فى " الصحاح " فى اللغة والعلوم أن التربية هى " تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كى تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف " . وهكذا يتضمن المعنى اللغوى للتربية عملية النمو والزيادة . ومن الطبيعى أن يكون هذا النمو وتلك الزيادة من جنس الشىء وطبيعته . وبالنسبة للإنسان يكون هذا النمو فى جسمه وعقله وخلقه وكل مقومات شخصيته . وهذا المعنى اللغوى للتربية على أنها عملية نمو هو لب معنى التربية بمعناها الإصطلاحى فى أذهان المربين .

والواقع أن هناك عدة معان للتربية تتفرع كلها من عملية النمو . فهى بالمعنى الواسع تتضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل فى هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية . وهى بهذا المعنى تعنى التنشئة الإجتماعية المتكاملة للفرد .

والتربية بمعناها الضيق تعنى غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات معينة أنشئت لهذا الغرض كالمدارس مثلا . وهى بهذا المعنى تصبح مرادفة للتعليم . ولاشك فى أن التعليم هو جانب جزئى من جوانب التربية يقتصر على تنمية الجانب العقلى والمعرفى . وهذا المعنى للتربية هو من جانب المتعلم سواء كان تعلمه من خلال اكتشافاته وخبراته الخاصة أو من خلال تعلمه على أيدى أناس آخرين .

ويشار إلى علم التربية أحيانا بالبيداجوجيا Pedagogy . وهى كلمة ترجع فى

أصلها إلى الإغريق وتعنى " توجيه الأولاد " وتتكون من مقطعين Paid وتعنى ولد و agogus وتعنى توجيه . والبيداجوج عند الإغريق تعنى المربى أو المشرف على تربية الأولاد . وتشير بيترسون فى كتابها عن التدريس الناجح (١٩٩٢) إلى أن مالكولم نويلز Malcolm Knowles فى كتابه Self - Directed Learning (ص ٢٧) قد طور مصطلحا جديدا هو Andragogy كمصطلح مناسب للتدريس للكبار وأنه يمكن أن يطلق على التعليم النشط . ذلك أن الطريقة البيداجوجية فى نظر بيترسون مناسبة للصغار لأنها تؤكد على اعتماد المتعلم على المعلم فى التدريس وعلى قيادته وسلطته ونفوذه . لكن مناسبة هذه الطريقة لتعليم الكبار هى محل تساؤل لأن للكبار خبراتهم وتجاربهم فى الحياة .

ويقدم معجم العلوم السلوكية عدة تعريفات للتربية من أهمها : (WOLMAN.p.113)

١ - أن التربية تعنى التغييرات المتابعة التى تحدث للفرد والتى تؤثر فى معرفته واتجاهاته وسلوكه كنتيجة للدراسة والتعليم المدرسى .

٢ أن التربية تعنى نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج .

ويقدم " جود " " Good " فى معجمه التربوى أربعة معان للتربية :

١ هى مجموعة العمليات التى من خلالها يقوم الفرد بتنمية قدراته واتجاهاته وصور أخرى من السلوك ذات القيمة الإيجابية فى المجتمع الذى يحيا فيه .

٢ هى العملية الإجتماعية التى يخضع الأفراد من خلالها لتأثيرات بيئة أو وسط منتقى ومضبوط (كالمدرسة مثلا) وذلك حتى يمكن لهم أن يحققوا كفاءتهم الإجتماعية وأقصى نموهم الفردى .

٣ هى الفن الذى بواسطته يتوفر لكل جيل من الأجيال معرفة الماضى فى صورة منظمة .

٤ هى مصطلح عام يقصد به عادة المقررات المهنية التى تقدم فى معاهد التعليم العالية لإعداد المعلمين – مثل : علم النفس التربوى – فلسفة التربية – تاريخ التربية – المناهج وطرق التدريس والإدارة والإشراف . . الخ (Good. p. 202)

ماذا يقول فلاسفة التربية ومفكروها ؟

إذا رجعنا إلى ما يقوله فلاسفة التربية لتحديد مفهوم التربية نجد هناك عدة تعريفات : فقديما عرف أفلاطون التربية بأنها تدريب الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة من خلال اكتسابه العادات المناسبة . ويقول لودج : " هناك معنيان للتربية أحدهما واسع والثانى ضيق . أما المعنى الواسع فيعنى أن التربية تعادل الخبرة أى خبرة الكائن الحى فى تفاعله مع بيئته الطبيعية . أما فى معناها الضيق فيقصد بها التعليم المدرسى " . ويعرف " ميلتون " التربية الصحيحة بأنها التربية التى تساعد الفرد على تأدية واجباته العامة والخاصة فى السلم والحرب بصورة مناسبة وماهرة . ويرى " توماس الإكوينى " أن الهدف من التربية تحقيق السعادة من خلال غرس الفضائل العقلية والخلقية . ويرى " هيجل " أن الهدف من التربية العمل على تشجيع روح الجماعة وتخليص الفرد من روح الأنانية . ويعرف " دوركايم " التربية بأنها الإجراء الذى تمارسه الأجيال الاكبر سنا على الأجيال التى لم تستعد بعد للحياة الاجتماعية . وهدف التربية إيقاظ وتنمية تلك الجوانب الجسمية والعقلية والخلقية للطفل التى يتطلبها منه كل من المجتمع والبيئة التى أعد من أجلها .

ويعرف " هرمان هورن " وهو أحد الفلاسفة المثاليين التربية بأنها العملية الخارجية للتوافق السامى مع الله من جانب الإنسان الحر الواعى الناضج جسميا وعقليا ، كما يعبر عن هذا التوافق فى بنية الإنسان العقلية والانفعالية والإرادية . ويقول " بتسالوتزى " فى معنى التربية " إن التربية الحقة المثمرة تتمثل أمامى كشجرة غرسها على مقربة من مياه جارية . بذرتها الصغيرة تنمو منها الشجرة وتستمد منها صفاتها المدفونة فى الطمى . والشجرة كلها سلسلة متصلة الحلقات مكونة من أجزاء عضوية . والإنسان يشبه هذه الشجرة . ففى الطفل تكمن تلك الملكات والقوى الإنسانية التى تنمو فيما بعد . كما أن الفرد وأعضاءه المختلفة لا تلبث أن تتشكل وتصير وحدة

كاملـة " . ويقول " ديوى " فى التربية " إنى أعتقد أن الطفل الذى نريد تربيته فرد إجتماعى وأن المجتمع وحدة عضوية مؤلفة من أفراد . وإذا نحن أسقطنا العامل الاجتماعى من حساب الطفل بقينا أمام شىء مجرد - وإذا أسقطنا العامل الفردى من المجتمع لم يبق إلا جمهور بغير حركة أو حياة . من أجل ذلك كان لابد للتربية أن تبدأ بالنظر فى قوى الطفل واهتماماته وعاداته . وكان لابد أن تضبط بالرجوع إلى هذه الإعتبارات ولابد أن تفسر على الدوام هذه القوى والإهتمامات والعادات بمعرفة ما تدل عليه . ولابد من ترجمتها إلى نظائرها الاجتماعية أى إلى اللغة التى بها تستطيع القيام بخدمة إجتماعية .

وفى عبارة أخرى نجد أن " جون ديوى " وهو أحد فلاسفة التربية البراجماتيين يعلن أن : " التربية قد تعرف بأنها عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعى " .

وهكذا يرى " ديوى " أن التربية نمو إلى ما هو أحسن بالنسبة للفرد والجماعة ، وفى رأيه أنه ليست هناك أهداف ثابتة للتربية .

ويتفق جون ديوى مع فروبل على أن للتربية وجهين أو جانبين . أحدهما سيكولوجى والآخر إجتماعى . ومن ثم فإن التربية تعنى بتربية " فرد فى مجتمع " . فالاعتبارات السيكلوجية تمثل قاعدة لعملية التربية . وكذلك طبيعة مجتمع تمثل قاعدة أخرى لها . والتربية تحدث من خلال اشتراك الفرد فى المجتمع . ويتفق " بستالوتزى " مع " فروبل " على أن التربية يجب أن تستهدف الإصلاح الاجتماعى من خلال تنمية إمكانيات الفرد . وتبعا للتفكير المسيحى " فإن التربية تعنى بصفة أساسية إعداد الإنسان لما ينبغى أن يكون عليه ولما ينبغى أن يفعله هنا على الأرض بقصد بلوغ الغاية العليا فى الآخرة " .

والتربية فى الإسلام تعنى بلوغ الكمال بالتدريج . ويقصد بالكمال هنا كمال الجسم والعقل والخلق والدين ، لأن الإنسان موضوع التربية . والإنسان خليفة الله على الأرض وكَرّمــه على كثير من خلقه وجعل الملائكة تَسْجُدُ له . ولذلك يجب أن تأتى تربية

الإنسان متمشية مع مطالب هذه الخلافة بجوانبها المختلفة . وسنفصل ذلك عند الكلام عن خصائص المفهوم الشامل للتربية الإسلامية .

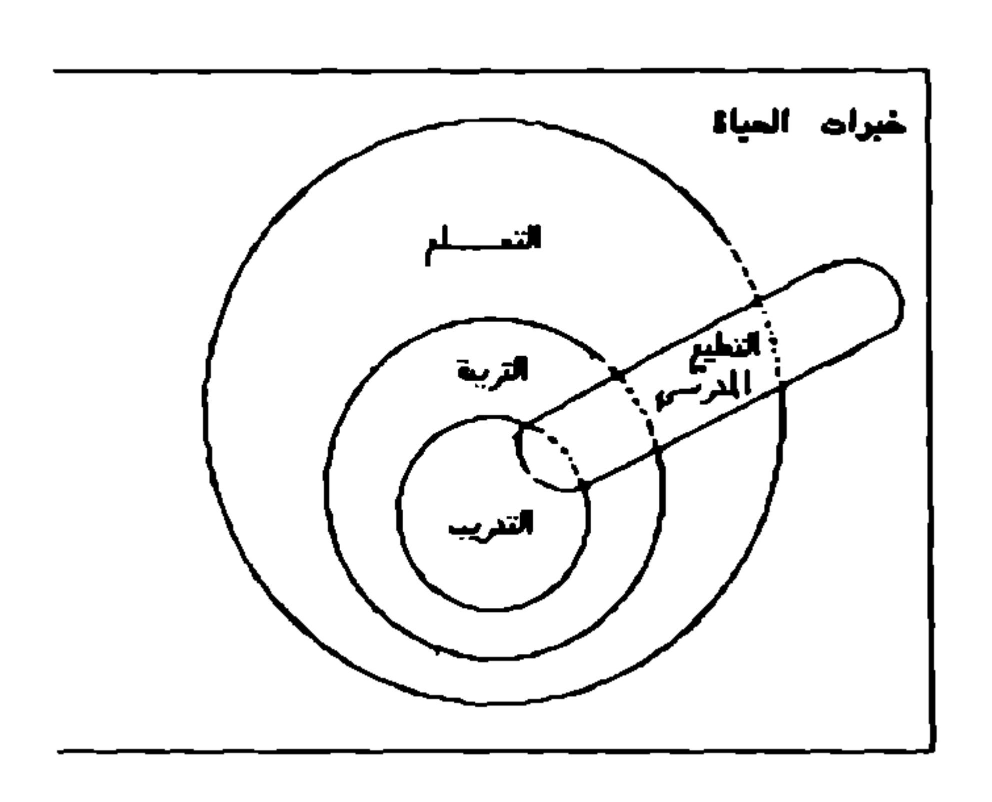
مفهوم التربية والمفاهيم الأخرى :

يختلط مفهوم التربية بغيره من المفاهيم الأخرى المتصلة كما سبق أن رأينا فى عرضنا السابق لمفهوم التربية . ومن المفاهيم التى تختلط بالتربية مفهوم " التعليم " . وكثير من وزارات التربية فى البلاد اللعربية تحمل الإسمين معا " التربية والتعليم " . ويقصد بالتربية هنا ما يدور فى المدارس والمؤسسات التعليمية أى التربية المدرسية أو الرسمية.

ويختلط مفهوم التربية أيضا بالتعليم . والتعلم بصرف النظر عن تعدد نظرياته هو تغير فى الأداد يحدث تحت شروط الممارسة . وهو بهذا المعنى يشمل الإنسان والحيوان . فكما أن الإنسان يتعلم فإن الحيوان أيضا يتعلم . ويختلف التعلم عن مفهوم التربية المدرسية فى أن التعلم لا يقتصر على المدارس أو مؤسسات التعليم . فالإنسان يتعلم في داخل المدرسة وخارجها . كما أنه يتعلم طول حياته . وبهذا يختلف التعلم عن التربية المدرسية وإن كان إحدى وسائلها . كما أن التعلم يختلف عن التربية بصفة عامة سواء كانت مدرسية أو غير مدرسية فى أنه يمكن أن يتم فى ظل أى ظروف مقصودة أو غير مقصودة . أما التربية فإنها عملية مقصودة موجهة . وقد يختلط مفهوم التربية بالتدريب . والخط المميز بينها يتمثل فى عملية التفكير النقدى . فالتربية على عكس التدريب تتضمن تفكيرا نقديا . فى حين أن التدريب هو عادة عملية محكومة يقصد بها إكتساب أو تحسين مهارات سلوكية أو أدائية معينة . وهذا ينسحب على الإنسان والحيوان . فالحيوان يمكن تدريبه كما هو معروف . وقد شاع فى الماضى إستخدام كلمة التدريب وما زالت تستخدم فى مجالات التدريب المهنى أو التدريب أثناء الخدمة وإن كان استخدام المصطلح الأخير فى طريقه إلى الإندثار بالنسبة لميدان التربية والتعليم . فيكثر الآن على سبيل المثال استخدام " تربية المعلمين أثناء الخدمة " بدلا من تدريب المعلمين أثناء الخدمة .

ويمكننا توضيح العلاقة بين هذه المفاهيم بالقول بأنها ترتبط فيما بينها بدوائر تتسع وتضيق . وأوسع هذه الدوائر وأشملها دائرة الحياة بما فيها من خبرات هائلة . يأتي بعدها دائرة التعلم وتليها في الإتساع يليها دائرة التربية ثم دائرة التدريب وهي أضيق الدوائر . أما التعليم المدرسي فإنه يشتمل على قطاع من كل هذه الدوائر .

ويصور أحد رجال التربية العلاقة بين هذه المفاهيم المتداخلة بالشكل التالي :



العلاقة بين بعض المفاهيم المتصلة بالتربية

إختلاف النظرة إلى مفهوم التربية :

لقد اختلفت النظرة إلى التربية كما رأينا من التعاريف السابقة ، ويبدو أن هذا الإختلاف قائم منذ فجر التاريخ . ففي عبارة مشهورة لأرسطو يقول فيها " تختلف

الآراء حول موضوعات التربية . فالناس لا تتوحد فكرتهم بالنسبة لما ينبغى أن يتعلمه النشء ولا بالنسبة للكمال الإنسانى ولا بالنسبة لأفضل حياة ممكنة . بل وليس من الواضح ما إذا كان الواجب توجيه التربية أساسا إلى العقل أو الخلق . وما إذا كانت مواد الدراسة المناسبة هى تلك المفيدة فى الحياة أو تلك التى تصنع الكمال أو تلك التى تنمى أواصر المعرفة . ليس جميع الناس سواء فى تقديرهم للكمال الإنسانى المتميز . ومن ثم فمن الطبيعى أن يختلفوا حول الإعداد المناسب للوصول إليه " . ومن الطبيعى بالنسبة لموضوع هام كالتربية أن تختلف وجهات النظر فيه . فقد ينظر إلى التربية على أنها تهذيب الخلق وتنمية الأخلاق الحميدة فى الإنسان وتربيته على الكمال والفضيلة. وهذا هو مفهوم التربية بمعناها التهذيبى أو التأديبى . وقد ينظر إلى التربية على أنها عملية روحية لتعميق إيمان الإنسان بخالقه وتقوية صلته به . وقد يقصد بها تسامى الإنسان عن رغباته الدنيوية وحاجاته المادية والبيولوجية . وقد يقصد بها عملية إعداد الإنسان لحياة الكبار أو تكيفه لبيئته المادية والاجتماعية . وقد ينظر إلى التربية على أنها خدمة المثل العليا للمجتمع أو خدمة المثل العليا للفرد . وقد يجمع بين النظريتين فى ظل الديمقراطية مثلا . وقد ينظر إلى التربية على أنها عملية تنمية اجتماعية للفرد والمجتمع معا . وقد ينظر إليها على أنها عملية اقتصادية تعنى استثمار الأموال فى الموارد البشرية التى هى عنصر هام من عناصر الإنتاج الرئيسية . ويصبح هدف التربية فى ظل ها المفهوم إعداد القوى البشرية المدربة التى تستطيع أن تقوم بدورها فى مجال العمل والإنتاج ، وأن التربية لها دور رئيسى فى عملية التنمية الإقتصادية ولها عائدها ومردودها الاقتصادى الذى يفوق أى عائد نحصل عليه من أى مجال استثمارى أخر . وهذا هو مفهوم التربية بمعناها الاقتصادى . وقد يجمع بين أكثر من وجهة نظر من النظرات السابقة ، وقد يجمع بينها جميعا .

وهناك معنى أخر مخالف لكل ما سبق وهو أنه قد ينظر إلى التربية على أنها أحد فروع المعرفة الأكاديمية الذى ينقسم إلى تخصصات مختلفة فى فلسفة التربية وأصولها وتاريخها ومناهجها وطرق تدريسها وغيرها من التخصصات التى تنقسم إليها التربية وهذا هو معنى التربية بالمعنى المهنى Professional . وهكذا يمكن القول بأن للتربية منطلقات إنسانية وقومية وتنموية وعلمية وإجتماعية . كما أن هذه المنطلقات يمكن

أن ترمى إلى تحقيق أهداف متعددة . منها ما هو من أجل المحافظة على المجتمع وتماسكه ، ومنها ما هو للتغيير والتجديد أو البناء أو الحراك الاجتماعى .

التربية كعملية ونتيجة :

قد ينظر إلى التربية على أنها غاية فى حد ذاتها تستهدف مساعدة الفرد على تحقيق ذاته وتنمية قدراته وإمكانياته وتزويده بالمهارات المعرفية والسلوكية والعملية التى تمكنه من أن يحيا حياة حرة كريمة بعيدة عن قيود الجهل وشبح الفقر وإهدار القيم والكرامة الإنسانية .

وقد ينظر إلى التربية على أنها وسيلة لتحقيق كل ما سبق أو على أنها وسيلة لخدمة أغراض الدولة والمجتمع . وتصبح التربية فى هذه الحالة وسيلة الدولة أو المجتمع فى خدمة أغراضها التى تستهدفها . وقد يكون ذلك بدون التضحية بالفرد نفسه أو قد يكون فى ذلك تضحية به وبقيمته وكرامته كما فى التربية الديكتاتورية .

وبصرف النظر عن اختلاف النظرة إلى التربية فإنه يجب أن نميز بين التربية كنتيجة والتربية كعملية . فالتربية كنتيجة تعنى ما يحدث للفرد من خلال النمو والتعليم باكتساب ألوان المعرفة والمثل العليا والنمو الجسمى والعقلى والانفعالى والوجدانى والاجتماعى . وهى كعملية تعنى كل المؤثرات التربوية والثقافية التى يتعرض لها الفرد بصورة منظمة موجهة من خلال منظمات متخصصة أو بصورة غير منظمة من كل القوى المعلمة والمربية فى المجتمع كالأسرة والمؤسسات الدينية وجميع وسائل الإعلام والاتصال الجماهيرية وجماعة الرِّفاق والصُّحبة وغيرها .

وقد سبق أن أشرنا إلى أن التربية عملية نمو للفرد . ولكن ليس كل عملية نمو تصاحبُ الإنسان أو تطرأ عليه تعتبر تربية إلا إذا كانت فى الإتجاه المرغوب من قبل الأسرة والمجتمع ومنظماته الدينية والثقافية والتربوية . فهناك ألوان من السلوك غير المرغوب فيه يكتسبها الفرد من قرناء السوء . وهى لا تعتبر تربية لأنها لا تحظى بالقبول من المجتمع .

وهناك مظاهر من النمو الإنسانى لا تدخل فى نطاق التربية . فظهور الأسنان ونمو الشعر مثلا كلها مظاهر للنمو الأنسانى تحدث نتيجة للنضج . وهى مظاهر للنمو مرغوب فيها . وتعتبر ضرورية لاكتمال صورة الإنسان كما أرادها الخالق عز وجل . كما أنها ضرورية لما يترتب عليها من أهمية لبقاء الإنسان واستمراره فى الحياة من ناحية ، وما تستلزمه من مطالب تربوية مترتبة عليها من ناحية أخرى . والنمو الجسمى مثلا يحتاج إلى تمرين وتدريب وممارسة ورياضة ليشب قويا صحيحا مؤديا لوظائفه بانتظام . ويترتب على ذلك نتائج إيجابيه لوظائف الجسم الأخرى . إن المثل يقول " العقل السليم فى الجسم السليم " . وهو ما يوضح العلاقة العضوية بينهما .

وهكذا يمكن تقسيم مظاهر النمو التى تحدث للإنسان إلى نوعين رئيسيين تبعا لأسباب حدوثها . فمنها ما يحدث نتيجة النضج وهو ما أشرنا إليه من قبل . ومنها ما يحدث نتيجة التعلم ، ويشمل ذلك كل ألوان السلوك المكتسب للإنسان من مهارات مفاهيم وعادات واتجاهات وقيم وغيرها . وهناك علاقة عضوية بين النضج والتعلم فالنضج أساس التعلم . فتعلم الإنسان لمهارة الكتابة مثلا يتطلب مستوى معينا من لنضج الجسمى وتعلمه المعارف والعلوم يتطلب أيضا مستوى معينا من النضج العقلى . وهكذا .

وهذا النمو الذى يطرأ على الإنسان سواء كان جسميا أو عقليا أو نفسيا أو إجتماعيا يحدث نتيجة تفاعل الإنسان مع بيئتــه المادية والإجتماعية التى يعيش فيها . وهذا يعنى تداخل عناصر مختلفة فى بيئة الإنسان فى إحداث هذا النمو . وتشمل هذه العناصر كل القوى المعلمة فى المجتمع إلا أن هذه القوى تختلف فيما بينها تبعا لدرجات القصد فى التربية . فبعضها قد يؤدى إلى نمو الإنسان دون أن يكون هناك غرض مقصود لإحداث هذا النمو من جانب القوى المحدثة له . ولهذا تختلط مظاهر النمو المرغوب فيها وغير المرغوب فيها نتيجة لذلك . فالفرد يتعرض لخبرات سارة ومؤلمة . كما يتعرض لمواقف مختلفة فى بيئته الطبيعية ويتعلم منها أشياء غير مقصود تعلمها لذاتها : وهذا النوع من النمو يطلق عليه تربية البيئة أو الوسط .

وهناك أيضا مظاهر أخرى للنمو تحدث نتيجة قيام الأسرة أو المؤسسات الدينية والإقتصادية والعسكرية . وفى مثل هذه الحالة يكون النمو مقصودا لذاته لكنه يأتى من جانب أفراد أو هيئات تختلف عن هيئات التربية والتعليم بمعناها المدرسى . ويطلق على هذا النوع من التربية ، التربية غير المدرسية تمييزا له عن التربية المدرسية والتى تتم فى نطاق منظم من خلال تنظيم مدرسى له برامجه ومناهجه . وله معلموه ومشرفوه والقائمـــون عليــه . فهذا النوع من التربية تبلغ درجات القصد فيه حدها المهنى الأقصى . لأنها تعتبر أن وظيفتها الأولى هى التربية . وهى تهدف إليها عن قصد وتكرس كل جهودها للبلوغ إلى أهدافها .

خلاصـــة :

يمكننا أن نستخلص من كل التعريفات السابقة أن التربية عمل إنسانى . وهذا يعنى أن للإنسان طبيعة خاصة يتميز بها عن جميع التصنيفات الأخرى من الكائنات الحية .

والتربية عملية نشاط متعلق بالأفراد فمعنى أننا نربى أننا نقوم بعملية نشاط . ومعنى أن يكون الفرد قد تربى أن يكون قد مر بعملية نشاط . فالتربية لا تعنى فى التحليل النهائى المعرفة والمهارة والأخلاق ولكنها تعنى أن الفرد قد تربى من خلال عملية النشاط .

والتربية عملية نمو تتضمن ما يصبح عليه الفرد فى المستقبل . وهى عملية توجيه بمعنى أن التربية تتطلب إشرافا تربويا على الفرد الذى يتربى ويتم ذلك التوجيه عن طريق الأفراد المسموح لهم بالقيام بعملية التوجيه . كذلك يمكن للذات أن توجه الفرد لنموه . وهى ما تسمى بالتربية الذاتية وهى جزء هام من العمل التربوى كله . وكذلك يمكن أن يكون التوجيه قصديا متعمدا كالصديق الذى يوجه نمو صديقه عن قصد يعتبر مربيا . وعمليات التوجيه القصدية ترمى إلى التأثير فى نمو الفرد وفى تعلمه . ومن هنا يمكن أن نصل إلى تعريف التربية بأنها عملية قصدية يتم عن طريقها توجيه الأفراد لنمو أفراد آخرين . إن الإعتراض الرئيسى على هذا التعريف للتربية هو أنه تعريف ضيق جدا لأنه يؤكد على التوجيه القصدى للنمو الإنسانى . بينما يمكن أن يتعلم

الإنسان أيضا بغير قصد وتعمد . ويمكن أن يرد على هذا النقد بأن التعريف الضيق مقصود لذاته لأنه يعطى درجة من الدقة والتحديد دون إهمال للمعانى العادية الهامة . وهذا التعريف وسط بين المفهوم الضيق للتربية بأنها " التعليم فى المدرسة " والمفهوم الواسع للتربية " بأنها الحياة " (فينكس : ١٩٦٥) .

تطور مفهوم التربية :

شهد مفهوم التربية عدة تطورات هامة على مر العصور ، فكان هذا التطور نتيجة التحولات الإجتماعية من جانب ، وإتساع النظرة العلمية إلى ميدان التربية من جانب آخر . ومن أهم هذه التحولات :

١ أن ميدان التربية إنتقل من مرحلة الجهود المبعثرة وغير المنظمة عندما كانت التربية مسئولية الأسرة وغيرها من قطاعات المجتمع إلى مرحلة الجهود المنظمة التى تخطط لها البرامج وتنظم لها المشروعات وتكرس لها الجهود وتصدر بشأنها القوانين والتشريعات التى تنظمها وترسى قواعدها .

٢- أنها انتقلت من مرحلة إحتكار الأسرة لها إلى مرحلة المنظمات المتخصصة التى تقوم بها وتشرف عليها وتوجهها . وتظهر إلى جانب الأسرة المؤسسات الدينية والعسكرية والإقتصادية . وأخيرا ظهرت المدرسة كمنظمة تربوية رسمية .

٣- أنهـا انتقلت من مرحلة تعليم القلـة والصفوة إلى تعليم جماهير الشعب ، كل الشعب . فقد كانت التربية فى الماضى مقصورة على فئة مختارة من الناس قادرة إقتصاديا واجتماعيا . أما الآن فقد أصبحت التربية حقا لكل إنسان تعترف به المواثيق الدولية والقومية على السواء . وترتب على ذلك إلتزام كثير من الدول بتوفير حد أدنى من التعليم لكل أبنائها بصرف النظر عن الجنس أو اللون أو العقيدة أو المكانة الإجتماعية . وقد يعجب الإنسان من النمو الكمى الهائل الذى حدث فى ميدان التربية خلال السنوات الأخيرة مما يدل على مدى التحول الجماهيرى للتربية والتعليم فى عصرنا الراهن . كما يتزايد من ناحية أخرى عدد السنوات التى يقضيها كل فرد فى المدرسة مما يدل على مدى التوسع الرأسى

إلى جانب التوسع الأفقى . وقد جاء هذا بالطبع نتيجة لنمو المفاهيم الإجتماعية وغلبة المؤسسات الديمقراطية من ناحية ، وزيادة آمال الناس ومطامحهم فى الحياة من ناحية أخرى . وترتبط جماهيرية التعليم وزيادة الطلب الإجتماعى عليه بالضغوط الهائلة التى يواجهها أى نظام تعليمى فى أى بقعة من العالم لكى يسمح باستمرار وعلى كل المستويات بقبول أعداد متزايدة من التلاميذ . ومن يدرى ربما يأتى الوقت الذى تصبح فيه المراحل الجامعية العليا للتعليم حقا جماهيريا أيضا .

٤ - أنها انتقلت من كونها عملية تعليمية ضيقة تعنى بالحفظ والإستظهار والتحصيل إلى كونها عملية ثقافية دينامية تتسامى بعقل الإنسان وفكره وضميره وخلقه ، كما تتكامل فيها الأبعاد الجسمية والنفسية والإجتماعية وغيرها . وأصبحت التربية تقوم على مفهوم شامل متكامل له أبعاد فردية وإجتماعية معا .

٥ أنها إنتقلت من كونها عملية مرحلية تنتهى عند مرحلة تعليمية معينة أو زمن معين إلى كونها عملية مستمرة مدى حياة الإنسان من المهد إلى اللحد . فالإنسان يتعلم ما بقى فيه حياة .

٦ - وانتقلت التربية بمفهومها المهنى من كونها عملية يستطيع أن يقوم بها أى فرد إلى كونها عملية مهنية تتطلب الإعداد والمران قبل ممارستها . وهكذا تتزايد النظرة إلى التربية كمهنة لها إحترامها كغيرها من المهن . ومع أن التربية لم تصل بعد إلى الدرجة التى تفرض فيها كل قواعد المهنة وأصولها لاعتبارات معروفة فإنها لا شك ماضية فى هذا الطريق . إن التربية والتعليم مهنة من أشرف المهن وأقدسها بعد الرسالات السماوية . وهى فى الواقع أساس غيرها من المهن . فمن الذى يكون الطبيب والمهندس والمحامى ورجل الأدب والفن . إنه المعلم . فالمعلم هو أساس تكوين الأفراد فى المهن المختلفة . ولم يعد التعليم مهنة من لا مهنة له كما كان فى الماضى ، وإنما أصبح عملية لها أصولها التى ينبغى أن يلم بها من يتصدى للإشتغال بالتعليم من خلال إعداده إعدادا مهنيا فى معاهد وكليات خاصة .

وكل الحقائق والمعلومات التى يلم بها المعلم عن العملية التربوية وشخصية المتعلم ونموه ومطالب هذا النمو من الناحية التربوية والمنهج المدرسى وأصوله وطرائق التدريس المختلفة واستخدام تكنولوجيا التعليم كلها جوانب أساسية يلم بها المعلم وتكون الحس المهنى لديه . فالتعليم مهنة لأنه يقوم على التخصص ويحتاج لإعداد طويل يتدرب فيه معلم المستقبل على أن يعد نفسه عقليا وعمليا للدخول فى المهنة . والتعليم مهنة لها دستور أخلاقها الذى ينص على أن هدف المهنة خدمة المجتمع قبل أن يكون هدفها الكسب المادى ، كما أن هذا الدستور الأخلاقى يفرض على المعلم ألا يبخل على تلاميذه بالمعرفة وأن يعلمهم الحقيقة ولا شىء غير الحقيقة . ولا يجوز له أن يستغل ضعف تلاميذه بالسيطرة الفكرية عليهم أو ينقل إليهم تعصبه لفكرة معينة . وعليه أن يكون موضوعيا فى معالجة القضايا العلمية والجدلية على السواء وأن يكون بناءا لا هداما . فالدور المهنى للمعلم يجعل منه عضوا نافعا للمجتمع يخدم أهدافه الكبرى . ولا يجوز للمعلم أن يحصل على مكاسب شخصية من تلاميذه أو من آبائهم . ولا يجوز له أن يسخرهم لخدمته .

التعليم مهنة أيضا لها روابطها المهنية ونقاباتها واتحاداتها التى تحفظ للمهنة شكلها الرسمى والتنظيمى وتكون حامية لها من خلال ما تضعه من شروط تنظم الدخول فى المهنة كما تنظم واجباتها والتزاماتها .

إن التربية مهنة تتوسل بالنظرية من أجل خدمة التطبيق . وهى فى ذلك شأنها شأن المهن الأخرى لها أصول متعددة تستوحى منها أبعادها وخصائصها . ويلزم دارسى التربية والمشتغلين بها على السواء معرفة تلك الأصول وإدراك هذه الأبعاد حتى يتكون الحس المهنى لديهم ويتعمق إيمانهم بالمهنة ويزيد حرصهم على نموها وتطورها . ولاشك فى أن تعميق الجوانب المهنية للتربية يزيد من علو مكانتها وإرتقاء شأنها فى نظر المجتمع . وإن مما يزيد من قدر المعلم ومكانته فى مجتمعنا المعاصر أن يصبح معلما مقتدرا يمارس المهنة على أصول علمية لا يلم بها غيره .

إن ما يميز المعلم عن غيره هو أن المعلم المهنى يستند فى ممارسته للمهنة وفى إتخاذه للقرارات التربوية المختلفة على أسس علمية يمده بها الإعداد المهنى الطويل

الذى تلقاه قبل دخوله المهنة . فى حين أن المعلم غير المهن – ونعنى به الذى لم يسبق له إعداد مهنى – فإنه يمارس المهنة ويتخذ قراراته التربوية بالإجتهاد الشخصى والمحاولة والخطأ . والفرق كبير بين النوعين . وإن مما يزيد من مكانة مهنة التعليم ويرفع من شانها أن يتوحد المصدر الذى يتخرج منه المعلم بصرف النظر عن المرحلة التى يعمل بها المعلم . وإذا كانت مطالب الإعداد ستختلف بالطبع باختلاف المرحلة التعليمية التى يعد لها المعلم فإن هذا لا يعنى تعدد مصادر إعداد المعلم بل يجب توحيد هذه المصادر فى مصدر واحد .

إن توحيد مصدر إعداد المعلم أمر تفرضه النظرة إلى التربية كمهنة شأنها فى ذلك شأن المهن الأخرى . وإذا كان الطبيب يعد فى كلية الطب والمهندس فى كلية الهندسة والمحامى فى كلية الحقوق ، فإن إعداد المعلم يجب أن يتمثل فى كلية التربية باعتبارها الصيغة المهنية المناسبة . ويجب أن يترك أمر إعداد المعلم أيضا شأنه شأن المهن الأخرى إلى الجامعة وليس لوزارات التربية والتعليم . فوزارة الصحة مثلا لا تقوم بإعداد الطبيب . وكذلك الحال بالنسبة للمهن الأخرى فلماذا تقوم وزارة التربية بالإشراف على عداد المعلم . وإذا كان التطور التاريخى لمهنة التعليم قد حتم أن تقوم وزارات التربية بهذا الدور فقد آن الأوان لكى تتخلى وزارات التربية عن هذه المسئولية للجامعات وقد توفرت لها كل إمكانيات القيام بهذا الدور فى إعداد المعلم . إن هذا التوحيد سيكون له آثار بعيدة المدى على مُستقبل تور مهنة التعليم والإرتقاء بشأنها والإرتفاع بمستواها وتحقيق وحدة المهنة ونقاوتها وتكاتفها وضمان الوصول بمستويات المهنة إلى معدلات عالية من الكفاءة والفاعلية .

إن النظام التكاملى لإعداد المعلم كما هو متمثل فى كليات التربية يعتبر صيغة مناسبة لإعداد المعلم ويجب تعزيزه والأخذ به فى كل الدول العربية . ويجب ألا يفهم من هذا الكلام أننا نريد الوقوف عند صيغة واحدة جامدة وإنما ما نعنيه توحيد الصيغة كمصدر ، كما تتوحد كليات الطب والهندسة وغيرها كمصادر للإعداد للمهن . وفى نطاق صيغة كليات التربية يمكن الأخذ بنظم متنوعة لإعداد المعلم كالنظام التناوبى أو المعاود أو المتسارع الذى يجمع بين الإعداد والعمل فى الميدان فى نفس الوقت . ويجب أن ينظر إلى النظام التتابعى لإعداد المعلم المتبع حاليا على أنه نظام يمكن أن يوصف بأنه

فى حقيقته نظام للطوارىء أو الباب الخلفى للدخول إلى مهنة التدريس . ولهذا النظام عيوب كثيرة فى مقدمتها أنه لا يجتذب أحسن العناصر لأن من يلتحق بهذا النظام يكون من خريجى الجامعة الذين لم يتيسر لهم العمل الذى يتطلعون إليه فيتوجهون عن غير رغبة عادة إلى طريق التدريس كملاذ أخير . وبدلا من هذا النظام يمكن النظر فى إطالة سنوات إعداد المعلم فى كليات التربية إلى خمس سنوات بدلا من أربع . وهو ما تفرضه التطورات الراهنة فى مهنة التعليم .

ويحق لنا أن نتساءل هنا : هل هناك حقيقة فرق بين أداء المعلم المهنى وغيره ؟

إننا أحيانا نسمع من المسئولين فى وزارات التربية والتعليم وهى الوزارات التى تستخدم المعلمين أنهم لا يلحظون فرقا حقيقيا فى الأداء بين المعلم التربوى وغيره . وهذه قضية خطيرة لأنها وإن كانت تشير إلى ضعف إعداد المعلم التربوى فإنها أيضا توحى بأن التعليم أمر يقدر عليه أى إنسان ، أى أنها تؤكد ما يقال عادة بأن التعليم مهنة من لا مهنة له . وهنا مكمن الخطر . إننا نريد أن نرتقى بالتعليم ليصبح فى مصاف المهن الراقية . وهذا لا يتأتى إلا إذا سلمنا بضرورة الإعداد المهنى ووضعنا له الضمانات الكفيلة بإنجاحه وزيادة فاعليته .

إن المعلم التربوى المهنى يستند فى قراراته التربوية كما أشرنا إلى الأصول العلمية للعملية التربوية التى تدرب عليها خلال إعداده كمعلم . وهو يتعلم من خلال هذا الإعداد ما يساعده علــى تكوين الحس المهنى لديه ، كما يمكنه من إصدار الأحكام المهنيــة . فالحقائق والمفاهيم والأسس والنظريات التى يتعلمها عن شخصية المتعلم من حيث نمو قدراته واستعداداته ودوافعه وإهتماماته وميوله وقوانين التعلم المختلفة وشروط التعلم الجيد ونظرياته المختلفة وما يتعلمه عن المادة الدراسية وأسس إختيارها وتقديمها للمتعلم وطرائق التدريس واستخدام تكنولوجيا التعليم وأساليب التعليم المستخدمة تزوده بالمهارات المعرفية والسلوكية التى تمكنه من ممارسة عمله على أسس علمية وليس بطريقة إرتجالية إجتهادية . كما أن المواد الدراسية التربوية التاريخية والفلسفية والمقارنة التى يدرسها تتكامل فيما بينها لتكون لديه المناخ المناسب الذى يمكنه من ممارسة عمله بطريقة عقلانية رشيدة . ومن هنا فلا بدل أن ينعكس كل ذلك على أداء المعلم المهنى

ولابد له أن يكون متميزا فى هذا الأداء عن غيره ممن لم يتلقوا هذا الإعداد المهنى .

أهميــة التربيــة :

تلعب التربية دورا رئيسيا هاما فى حياة الشعوب جميعها المتقدمة منها والنامية على السواء . فقد برزت أهمية التربية وقيمتها فى تطوير هذه الشعوب وتنميتها الإجتماعية والإقتصادية وفى زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التى تواجهها . وتبدو أهمية التربية فى الجوانب الآتية :

١ - أنها أصبحت إستراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم وأصبحت من حيث الأولوية لا تقل عن أولوية الدفاع والأمن القومى إن لم تزد عليهما . وذلك أن رقى الشعوب وتقدمها وحضارتها تعتمد على نوعية أفرادها . فالعبرة إذن هى فى كيف البشر لا بكمهم وعددهم . وفى الماضى حكمت بريطانيا الهند التى يسكنها مئات الملايين من البشر بعدة مئات من الموظفين الحكوميين . وإسرائيل بتعدادها الذى لا يتعدى المليونين تتحدى مائة وخمسين مليونا من العرب وما يزيد على أضعاف هذا العدد من المسلمين ، وإذا كنا نتكلم عن نوعية البشر فإن هذا يبرز على الفور أهمية الدور الذى تقوم به التربية باعتبارها المسئولة عن هذا الجانب النوعى فى الإنسان الذى هو بدوره موضوع التربية . ولهذه الأهمية الاستراتيجية للتربية إرتبطت بها ظواهر لم تكن مألوفة من قبل فى العصور السابقة . ونعنى بذلك ظاهرة مثل هجرة أو سرقة العقول البشرية وظاهرة " التجسس الصناعى " وغيرها . وكلها ظواهر تشير إلى الأساليب الملتوية التى تلجأ إليها الدول المعاصرة تحت ضغط الإحتياجات القومية الملحة للحصول على نوع من البشر من ذوى الخبرة الفنية التى لا يتوفر لها ذاتيا .

ولتزايد أهمية التربية فى حياة الشعوب أصبحت تمثل إهتماما قوميا لكل الحكومات والشعوب . ولا يمكن لأى حكومة الآن أن تترك الحبل على الغارب فى ميدان التربية أو التعليم لتتولاه الجهود المحلية أو الخاصة دون توجيه قومى من جانب الدولة . وهذه ظاهرة تنسحب بدرجات متفاوتة على كل شعوب العالم المعاصر حتى فى الدول التي درجت التقاليد التربوية بها على اعتبار التعليم ليس

مسئولية الحكومة وإنما هو مسئولية السلطات المحلية أو الولايات . وأوضح أمثلة على ذلك التحول الحادث الآن فى التعليم الأمريكى والبريطانى . وكلتا الدولتين تولى على المستوى القومى إهتماما متزايدا قد يصل أحيانا حد التعارض مع المقررات الدستورية فى حالة التعليم الأمريكى . وما أردنا أن نؤكده هنا أن التربية أصبحت تمثل عصب الحياة للشعوب المعاصرة . وهى لهذا تعتبر مسألة حيوية على جانب كبير من الأهمية ترصد لها هذه الشعوب الأموال اللازمة وتخطط لها وتوجهها .

٢ - أنها عامل هام فى التنمية الإقتصادية للمجتمعات . فالعنصر البشرى أهم ما تمتلكه أى دولة حتى بالنسبة للدول الفقيرة فى مواردها الطبيعية وثرواتها الإقتصادية كاليابان مثلا التى عتبر نموذجا حيا لدور التربية فى تنمية العنصر البشرى القادر على تحقيق التقدم والرخاء لبلاده . وهناك أمثلة أخرى مشابهة من الدانمارك وكوريا الجنوبية . لقد تأكد الدور الهام الذى تقوم به التربية فى زيادة الإنتاج القومى وبالتالى زيادة الدخل القومى . وأصبح ينظر إلى التربية من الناحية الإقتصادية على أنها إستثمار فى الموارد البشرية . كما أن التربية لها دور هام أخر فى تنشيط المؤسسات الصناعية والإنتاجية من خلال تطوير المعرفة وأساليب العمل والإنتاج بهذه المؤسسات . وهناك كثير من الدراسات العالمية التى أولت إهتماما لدراسة العائد الإقتصادى للتعليم وأوضحت بما لا يدع مجالا للشك أن هذا العائد يفوق أضعافا مضاعفة نظيره من أى عائد أخر يأتى عن طريق أى استثمار فى أى مجال أخر غير مجال التعليم . إن الفرد هو هدف التنمية ووسيلتها . وهو أمر تضعه كل دول العالم المعاصر نصب أعينها .

٣ - أنها عامل هام فى التنمية الإجتماعية ، ومع أنه لا يمكن فصل التنمية الإقتصادية عن التنمية الإجتماعية للإرتباط العضوى الوثيق بينها ، فإن هذا الفصل له ما يبرره من جانب المعالجة العلمية . فللتربية دورها الهام فى التنمية الإجتماعية للأفراد من حيث كونهم أفرادا فى علاقة إجتماعية تفرضها عليهم أدوارهم المتعددة فى المجتمع كالقيام بدور المواطنة الصالحة القادرة على تحمل

المسئوليات والقيام بالواجبات التى تفرضها هذه المواطنة وممارسة الحقوق والواجبات القومية والإجتماعية والقيام بدور الأب والأم ودور الزوج أو الزوجة وغيرها من الأدوار الإجتماعية . ولاشك فى أن نجاح القيام بهذه الأدوار يتوقف على درجة النضج التربوى والوعى الثقافى والفكرى لدى الفرد . وبمعنى آخر يتوقف على مدى نجاح التربية فى تكوين الإتجاهات السليمة لدى الفرد نحو المؤسسات المختلفة فى المجتمع ونحو نفسه ونحو أهله ومواطنيه ونحو مجتمعه ككل بل ونحو الإنسانية جمعاء .

٤ – أنها ضرورة لإرساء الديمقراطية الصحيحة . فهناك مثل يقول : " كلما تعلم الإنسان زادت حريته " . وهذا يعنى إرتباط الحرية بالتعليم ، فالتعليم إذن يحرر الإنسان من قيود العبودية والجهل . والحرية أو الديمقراطية لا يمكن أن تعمل فى ظل الأمية أو الفقر الثقافى . ولا يمكن أن نتصور شخصا جاهلا يمارس بنجاح حقوقه السياسية فى الإنتخاب والتصويت أو إبداء الرأى والمشورة . وهذا بالطبع يبرز أهمية التربية فى تكوين المواطن الحر المستنير القادر على المشاركة الواعية فى تقدم بلاده .

٥ – أنها ضرورة للتماسك الإجتماعى والوحدة القومية والوطنية . فالتربية عامل عام فى توحيد المشارب والإتجاهات الدينية والفكرية والثقافية لدى أفراد المجتمع . وهى بهذا تساعدهم فى خلق وحدة فكرية تمكنهم من التفاهم والتفاعل . وتؤدى إلى ترابطهم وتماسكهم . ويمكن للتربية أن تكون سلاحا ذا حدين . فكما أنها وسيلة للوحدة الفكرية والقومية فإنها يمكن أن تكون وسيلة لتفريق الناس وإيجاد العداوة بينهم كما يحدث فى الدول العنصرية كجنوب أفريقيا وغيرها مثلا . ففى هذه الدول تستخدم التربية سلاحا للهدم والتدمير ضد الجانب الآخر بدلا من أن تكون سلاحا للبناء والتعمير كما هو المفروض . ونظرا لأهمية التربية فى إرساء قواعد الوحدة القومية للبلاد فإن السلطات الحكومية فى مختلف البلاد تحرص على توحيد الإتجاهات التربوية والتعليمية داخل بلادها وتحريم كل نشاط تربوى أو تعليمى يتعارض مع ذلك . ومن الضمانات التى تتخذها الدول عادة فى تحقيق

ذلك ، فرض إشرافها على التعليم الأجنبى أو الخاص أو أى تعليم آخر يتوقع منه إتجاهات تربوية متباينة .

٦ - أنها عامل هام فى إحداث الحراك الإجتماعى . ويقصد بالحراك الإجتماعى فى جانبه الإيجابى ، ترقى الأفراد وتقدمهم فى السلم الإجتماعى . وللتربية دور هام فى هذا التقدم والترقى لأنها تزيد من نوعية الفرد وترتفع بقيمته بمقدار ما يحصل منها . ومن ثم يتحسن دخل الفرد ويزداد بمقدار ما يجيد من مهارات معرفية وعملية لازمة لسوق العمل والإنتاج ويترتب على زيادة دخله تحسن فى وضعه الإقتصادى وبالتالى زيادة وضعه الاجتماعى نتيجة لعلو مكانته فى نظر الناس . يضاف إلى ذلك أن التربية إلى جانب ما يترتب عليها من زيادة الوضع الإقتصادى تعمل على ترقية أنراق الفرد واهتماماته . وترفع من مستوى طموحه وتفجر آماله فى الحياة . وهذه كلها عوامل تؤدى بالفرد فى النهاية إلى الترقى فى السلم الاجتماعى . وكما أن التربية يمكن أن تكون فى جانبها الإيجابى حراكا إجتماعيا إلى أعلى فإنها فى جانبها السلبى تكون حراكا إجتماعيا إلى أسفل عندما يقل حظ الفرد منها ويهبط بمستواه عما ينبغى أن يكون عليه نسبة لأهله وأسرته . ولذلك تعتبر التربية عاملا هاما فى تحسين معيشة الأفراد وتذويب الفوارق الطبقية بينهم ، كما أنها فى النهاية تضيف إلى تحسين المستوى الاجتماعى للمجتمع ككل . وترفع من قدرته الذاتية على إحداث التقدم الاجتماعى المنشود .

٧ - أنها ضرورية لبناء الدولة العصرية . ويعتبر الكلام السابق عن الجوانب المختلفة لأهمية التربية مندرجا تحت هذا العنوان ، فالدولة العصرية محصلة لكل هذ الجوانب . ومفهوم الدولة العصرية واسع مطاط ويتسع كل هذه الجوانب . وإذا كانت الدولة العصرية تعنى الدولة التى تعيش عصرها على أساس من التقدم العلمى والتكنولوجى ويتمتع فيها الفرد بالحياة الحرة الكريمة ويرفرف على جوانبها أعلام الرفاهية والعدالة الاجتماعية ، فإن التربية تلعب الدور الرئيسى فى إحداث كل ذلك ، ولذلك تعتبر التربية المدخل الحقيقى لتقدم الشعوب وتحقيق عزها ورخائها .

الفصل الثاني

أصول التربية وعلومها

الفصل الثانى
أصول التربية وعلومها

مقدمة :

يقصد بأصول التربية فى أوسع معانيها كل ما تستند إليه التربية من مبادىء وأسس ومفاهيم وأساليب نظرية وتطبيقية تحكم العمل التربوى وتوجه الممارسات التربوية .

إن التربية كما أشرنا مهنة تتوسل بالنظرية من أجل خدمة التطبيق . وهى فى ذلك شأنها شأن المهن الأخرى لها أصول متعددة تستوحى منها أبعادها وخصائصها . ويلزم دارسى التربية والمشتغلين بها على السواء معرفة تلك؛ الأصول وإدراك الأبعاد حتى يتعمق إيمانهم بالمهنة ويزيد حرصهم على نموها وتطورها .

إن أول ما يدرسه طالب التربية من أصولها هى الأصول التاريخية ، فيتعلم عن نشأة المدرسة وتطورها عبر عصور التاريخ ، ويدرس كيف نشأت التربية كمؤسسة من مؤسسات المجتمع لنقل الثقافة من جيل إلى جيل آخر حتى يتوفر للمجتمع صفة الإستمرار الحضارى . وجزء من الأصول التاريخية للتربية يتمثل فى دراسة تطور الفكر التربوى أو بعبارة أخرى تصور المفكرين لما يجب أن تكون عليه التربية وما هى الوظائف الحقيقية التى تؤديها للمجتمع . وكيف كانت المدرسة فى العصور المختلفة تواجه مشكلات المجتمع ، وهل يمكن الإستفادة من خبرات الماضى فى هذا الصدد فى حل مشكلات اليوم . وهذا البعد التاريخى يعطى للتربية بعد الطول .

وبالإضافة إلى الأصول التاريخية نجد أصولا إجتماعية للتربية وذلك لأن التربية مؤسسة إجتماعية والمدرسة منظمة من منظمات التربية فى المجتمع ، أى أنها لا تنشأ فى فراغ إنما تنشأ فى نظام إجتماعى وتستمد منه خصائصها ومقوماتها ، بل لابد لها من أن تتعامل وتتفاعل مع بقية منظمات المجتمع الأخرى حتى تحقق فاعلية النظام ككل ، ونجد المدرسة تلعب أكثر من دور فى المجتمع عامة والمجتمع العصرى خاصة . فبالإضافة إلى نقل الثقافة والمحافظة عليها ، نجدها تقوم بإعداد وتدريب القوى

البشرية اللازمة لتنشيط منظمات المجتمع المختلفة من مصانع ومستشفيات ومرافق ودور للعبادة . ونجدهاكذلك تلعب دورا رئيسيا في الضبط والتكامل الإجتماعي . كما أنها أداة للتغير والتجديد في المجتمع تصنع التغير وتحدد ملامح التجديد . وقد يتبادر إلى ذهن القارىء أن هناك تعارضا أو تناقضا بين وظيفة المحافظة على الثقافة ووظيفة تجديدها ولكن المحافظة لا تعني تثبيت القوالب والأنماط القديمة للثقافة وإنما تعني تقديم خبرات الأجيال الماضية إلى الجيل الحاضر أو المختار من هذه الخبرات . وبذلك يتفاعلون معها ويعملون فكرهم فيها . وعن طريق التفكير وإعمال الفكر يتم الإختراع والإبتكار والتعديل والإضافة . فبمقدار ما يفكر الأفراد بمقدار ما يتغير المجتمع وتحدث فيه ظاهرة الإغناء الثقافي . وهي ظاهرة صحية على طريق التغير الإجتماعي .

وترتبط بالأصول الإجتماعية - أو دراسة التربية في إطار إجتماعي - الأصول النفسية أو دراسة التربية من حيث تأثيرها في الفرد الذي هو محور العملية التعليمية . فمن أجل التلميذ ينشيء المجتمع المدارس ويجهزها بالأثاث والإمكانيات ويعد لها المدرسين . وهذا التلميذ يهم دارس التربية من عدة زوايا أهمها : كيف ينمو ؟ وما هي خصائص نموه ؟ ومشكلات مراحل النمو المختلفة ؟ ويجيب على هذه الأسئلة وغيرها علم نفس النمو . ثم يتعرض للتلميذ أيضا من زاوية ثانية وهي تتعلق بكيفية تعلمه والعوامل التي تحكم الموقف التعليمي وتؤثر فيه . ويختص بذلك فرع التعلم في مجال علم النفس وهو فرع هام للتطبيق التربوي . إذ أننا نوجه أساليبنا وطرقنا التربوية حسب ما نصل إليه من نتائج في مجال سيكلوجية التعلم . ونستطيع القول بأن الأصول الاجتماعية والنفسية للتربية تمثل بعد " العرض " من أبعاد التربية .

ويبقى بعد ذلك الأصول الفلسفية للتربية ، وهي الأصول التي نستوحي منها بعد " العمق " . ولاشك في أن المهنة تسمو على الحرفة وتختلف عنها في كونها تعتمد على أصول عميقة توجه تطبيقاتها . كما يوجد فيها قانون للأخلاقيات يرتبط به أبناؤها ويلتزمون بروحه وبنصه في تصرفاتهم في أثناء وخارج العمل المهني على السواء . ومهنة التربية تستند إلى أصول علمية كبيرة مستمدة من ميادين دراسية خاصة من العلوم الإنسانية والإجتماعية وفي مقدمتها علم النفس والإنسان والإجتماع والاقتصاد .

وهذا يجعل التربية ميدانا غير مستقل بذاته . ولكنها ميدان متداخل التخصصات مع ميادين أخرى . ولاشك فى أن أعمال الفكر فى المسائل التربوية والنظر إلى القضايا التربوية بعمق وتمحيص وتكوين فلسفة واضحة للتربية ترتبط بفلسفة المجتمع ذاته وتعكس حاجاته لما يزيد من مهنة التربية ويؤكد دورها للفرد والمجتمع على السواء .

هذه هى الأصول المتعددة للتربية . ولقد أردنا أن نؤكد بهذا العرض الموجز لها عدة حقائق رئيسية أهمها :

١ – أن التربية مهنة وسيلتها النظرية وغايتها التطبيق .

٢ – أن التربية كمجال للدراسة تستمد أصولها ومحتواها من ميادين المعرفة الأخرى .

٣ – أن التربية مؤسسة إجتماعية والمدرسة منظمة لها . أنشاها المجتمع لتحقيق أهداف مؤسسة التربية فى " تثقيف " أبنائه وإعدادهم .

٤ – أن التربية مجال معتمد على المجالات الأخرى . ولذلك فإن مناهج البحث فيها تعتمد على تخصص الباحث والخلفيات الثقافية التى تحكم تخصصه .فإذا كان متخصصا فى علم النفس غلب على منهجه الجانب التجريبى والإحصائى . وظهر إهتمامه بالظواهر النفسية ووضح تركيزه على الفرد المتعلم وسلوكه . وإذا كان الباحث من علماء الإجتماع وضح إهتمامه باجتماعيات التربية وتركيزه على المدرسة كنظام إجتماعى جزئى أو فرعى وعلاقة الجزء بالكل . وإذا كان الباحث من هواة التاريخ غلب المنهج التاريخى على تناوله للتربية وهكذا .. إن قارئ التربية يجد نفسه مضطرا للاطلاع على الكثير من مناهج البحث وخصائص كل منهج ليستطيع تفهم ما يقرأ .

علوم التربية " Educational Sciences " :

ينظر إلى التربية بمعناها العلمى على أنها علم ممتد التخصص أى أنه يتمد على تخصصات العلوم الأخرى . ويرجع ذلك إلى أن الإنسان موضوع التربية وهو أيضا موضع إهتمام كل العلوم الأخرى . والواقع أن التربية ليست وحدها دون سائر العلوم

موضع إهتمام كل العلوم الأخرى . والواقع أن التربية ليست وحدها دون سائر العلوم فى اعتمادها على غيرها . فالعلوم بصفة عامة على اختلاف ميادينها يعتمد كل منها على الآخر بدرجات متفاوتة . فالإحصاء والرياضة مثلا يدخلان فى كل العلوم ، وعلم الطب يحتاج إلى علم الأحياء والكيمياء والطبيعة وغيرها . والجغرافيا والتاريخ يحتاج كل منهما للآخر ، وكذلك بالنسبة للتاريخ والآداب وهكذا .. بيد أن إعتماد التربية على غيرها من العلوم قد يكون أكثر بالنسبة لغيرها من العلوم . وهذا يرجع كما أشرنا إلى أن التربية تحتاج كل هذه العلوم فى محاولتها لفهم الجوانب المختلفة للإنسان وهى جوانب معقدة ومتشعبة تحتاج تضافر كل هذه العلوم . ويمكن أن نميز من بين علوم التربية تصنيفين رئيسيين يندرجان تحتها . أحدهما يطلق عليه العلوم النفسية والثانى يطلق عليه العلوم التربوية . وحى يمكن أن نعطى دارس التربية فكرة سريعة موجزة عن هذه العلوم فإننا سنحاول عرض فكرة مختصرة عن أهم علوم التربية بشقيها النفسى والتربوى .

اولا - العلوم النفسية :

يندرج تحت هذا العنوان عدة علوم تهدف كلها إلى دراسة سلوك الإنسان وشخصيته بهدف توجيه تربيته على أساس سليم . ولهذه العلوم دور هام فى إعداد المعلم بما تقدمه له من معلومات مفيدة وأساليب علمية تمكنه من القيام بوظيفته التربوية على أساس سليم . والواقع أن تطور علوم التربية مدين بالفضل لجهود علماء النفس وما قدموه من إسهامات عظيمة للمشتغلين بالتربية من منظرين وممارسين . ولا يمكن لأى معلم ولا لأى دارس التربية أن يتكون تكوينا علميا ومهنيا جيدا ما لم يدرس هذا القطاع الهام من العلوم النفسية التربوية . ويجب هنا أن نشير إلي أن هذا الميدان يختلف عن مجال علم النفس العام فى أنه موجه بصفة أساسية إلى التربية والتعليم وإن كان هناك عناصر مشتركة بينهما . ومن أهم علوم هذا الميدان العلوم الآتية :

ا - علم النفس التربوى " Educational Psychology " :

ويسمى أيضا بعلم النفس التعليمى أو سيكلوجية التعلم وهو يعنى بصفة أساسية بكل ما يتعلق بعملية التعلم عند الإنسان من حيث طبيعتها وقوانينها ونظرياتها وشروط

التعلم الجيد . ولقد ولد البحث والدراسة عن التعلم عدة نماذج وأنماط من النظريات التي تفسر التعلم عند الإنسان . وهذه النظريات والنماذج معروفة ومألوفة في الكتب التي تتناول نظريات التعلم . من هذه النماذج نموذج التعلم الشرطي لبافلوف الروسي والمحاولة والخطأ لثورندايك الأمريكي والتعلم بالاستبصار لعلماء الجشتالت الألمان والتعلم بالتعزيز للأمريكي " هل " وغيره . والاجرائية الشرطية لعالم النفس الأمريكي المعروف " سكنر " " Skinner " .

لقد أثارت أفكار سكنر في الخمسينات عن التعلم المشروط إهتماما تجاريا بالتعليم البرنامجي . وفي الستينات سادت نظريات " بياجيه " وأرائه . وكان لأرائه بالإضافة إلى أراء " برونر " تأثير كبير على المدرسة الابتدائية لاسيما من خلال مفهومي الاستعداد والنشاط . ويبدو تشابه أراء " بياجيه " مع كل من ديوى ومنتسورى . لقد بدأ بياجيه عمله بملاحظات فردية لمجموعة محدودة من الأطفال وجاءت أفكاره متأثرة بدراسته لعلم البيولوجيا وباهتمامه بالمنطق الشكلي . وكانت تجاربه موجهة بنظريته الخاصة وليس بنمط التفكير أو التعليم الذى يهم المعلمين . وفي السبعينات ظهر اتجاهان أحدهما يمثل اهتمام علماء النفس بالجوانب المعرفية للتعلم والإتجاه الثاني جاء من جانب علماء النفس الإنسانيين مثل روجرز وغيره الذين ركزوا إهتمامهم لا على الجانب المعرفي وإنما على قيمة الإنسان وتأكيد دور التربية في تحريره وفي تنمية شخصيته كاملا والتعبير عنها كاملا أيضا . لقد ركز روجرز أفكاره على خبرته في العلاج النفسي أو التعلم في الموقف المثالي : فرد لفرد . وفي الثمانينات برز اتجاه يقوم على دراسة نظريات التأثير والتأثر أو نظريات التفاعل . كل النظريات السابقة لها أهميتها بالطبع لكنها جميعا لم تقدم وصفا مناسبا للتعلم في الفصل . وبدأ علماء النفس يهتمون الآن بتفاعل العوامل المختلفة في عملية التعليم بين المعلم والمتعلم ومحتوى التعلم ومتطلبات واجبات التعلم . وهو ما يقدم مؤشرات موجهة للمعلمين في عملهم في الفصل .

وهناك نظريات أخرى وليست هناك نظرية واحدة تحظى بتقبل الجميع لها . لكن بصفة عامة تقسم نظريات التعلم المعاصرة إلى مجموعتين رئيسيتين :

أ - المجموعة الأولى التى تفسر عملية التعلم فى ضوء العلاقة بين المثير والاستجابة . ويعرف أصحابها بمدرسة المثير والاستجابة أو المدرسة السلوكية . وأشهر علمائها بافلوف وواطسون وثورندايك و " هل " وسكنر وغيرهم .

ب- المجموعة الثانية التى تفسر عملية التعلم على أساس معرفى ، ومن روادها الأوائل كوفكا وكيلر وتولمان وكاتونا . ومن علمائها المعاصرين روبرنت جانييه وبلوم وبرونر وغيرهم .

وتنظر المجموعة الأولى إلى عملية التعلم على أساس أن مثيرا معينا يستدعى استجابة معينة وتكرار نفس المثير يؤدى إلى إحداث نفس الاستجابة . ومن ثم تصبح الاستجابات مشروطة بالمثير . وهذه نظرة آلية للتعلم الإنسانى . فالمثير يستدعى الاستجابة . أما المجموعة الثانية فتقوم على أساس تفسير الطريقة التى يعرف بها الإنسان نفسه وبيئته . وهذه المعرفة هى التى تحدد سلوك الإنسان فى بيئته . وقد رفض علماء هذه المدرسة النظرة الآلية للسلوكية . وذهبوا إلى القول بأن الكائن الحى يختار معلومات معينة ويعالجها ثم يتصرف فى ضوئها . وهذا التصرف يختلف فى اسلوبه وتبعا للظروف المختلفة .

ووجه الاختلاف بين المجموعتين يكمن فيما يلى :

١ - أن نظرية المثير والاستجابة ويرمز لها (م - س) تقوم على الاستجابات النفسية التى يربطها أهداف متوقعة بينما النظرية المعرفية تقوم على عمليات مركزها المخ مثل التذكر ، كعنصر فى الوصول إلى الهدف .

٢ - أن نظرية المثير والاستجابة تتضمن اكتساب العادات عن طريق الممارسة . أما النظرية المعرفية فتتضمن اكتساب العمليات المعرفية عن طريق العقل .

اهم مبادىء التعلم فى ضوء نظرية المثير والاستجابة او النظرية السلوكية :

١ - <u>الإيجابية والنشاط</u> : يجب أن يكون التلميذ نشيطا وإيجابيا لا خاملا ولا سلبيا ومجرد مستمع ومتفرج . والتعلم بالممارسة أمر هام .

٧ - التكرار : تكرار المحاولات وترددها لازم لاكتساب المهارة وضرورى لإحداث التعلم .

٨ - التعزيز : يحدث تعزيز الاستجابة عن طريق المكافأة للاستجابات المرغوبة وتفضل بصفة عامة التعزيزات الإيجابية على التعزيزات السلبية لاعتبارات علمية وإنسانية .

٩ - الإجادة : يقوم المتعلم بإجادة ما يتعلمه أولا ثم ينتقل إلى ما بعده . ولا ينتقل لتعلم شيء جديد إلا إذا أجاد ما قبله .

١٠ - الدافعية : إن الدافعية (أو الحافز) ضرورية لإحداث التعلم . وبدونها يقل إهتمام المتعلم وإقباله على التعلم .

أهم مبادىء التعلم فى ضوء النظرية المعرفية :

من أهم مبادىء التعلم فى ضوء النظرية المعرفية ما يلتى :

١ - تحديد الهدف : فتحديد الهدف مهم كدافع للمتعلم . ويتحدد نجاح أو فشل المتعلم بالطريقة التى يحدد بها الأهداف المستقبلة .

٢ - الإدراك : فالملامح الإدراكية للمشكلة مهمة . ويجب أن توضع المشكلة بحيث تكون ملامحها الرئيسية أمام المتعلم ويستطيع إدراكها .

٣ - الفهم : فالتعلم مع الفهم أبقى وأثبت من التعلم الأصم أو بدون فهم . والمتعلم يميل إلى تعلم الأشياء التى يفهمها بطريقة أفضل من تعلم الأشياء الغامضة أو التى لا يفهمها .

٤ - التنظيم : يميل المتعلم إلى تعلم المادة المنظمة أو المرتبة أكثر من المادة غير المنظمة أو المرتبة .

٥ - التغذية العكسية : إن التغذية العكسية المعرفية تؤكد المعرفة الصحيحة وتعمل على تصحيح التعلم الخاطىء .

٢ - **علم نفس النمو** " Developmental Psychology " :

ويعنى بدراسة مراحل النمو المختلفة للفرد كما يدرس مظاهر هذ النمو واتجاهاتها المختلفة فى أبعادها الجسمية والعقلية والانفعالية . ويعنى أيضا بدراسة المطالب التربوية للنمو فى مراحله ومظاهره المختلفة . ويهم علم نفس النمو المشتغلين بتعليم الصغار والكبار على السواء إلا أنه من الطبيعى أن يكون تركيز الدراسة على المرحلة العمرية التى تهم المعلم بصفة أساسية . فإذا كان المعلم يعد للتعليم العام فإن دراسته تتركز أساسا على مرحلتى الطفولة والمراهقة ، أما إذا كان يعد لتعليم الكبار فإن دراسته تتركز عادة على الفئة العمرية للكبار الذين سيقوم بتعليمهم . وقد يقسم هذا العلم لأغراض الدراسة إلى فروع أصغر بكل مرحلة عمرية على حدة مثل : علم نفس الطفل ، علم نفس المراهق ، وعلم نفس الكبار .

٣ - **علم النفس الفارق** : " Differential Psychology " :

وهو يعنى بدراسة الفروق فى السمات النفسية والعقلية بين الأفراد فى إرتباطها بالعوامل المختلفة مثل عامل السن أو الجنس أو الوراثة أو البيئة أو الوضع الاقتصادى والاجتماعى . كما يعنى بالأساليب والوسائل والطرائق التى تقيس هذه السمات المختلفة من إختبارات ومقاييس عقلية ونفسية .

٤ - **الصحة النفسية** " Mental Hygiene " :

تتعلق الصحة النفسية بدراسة الأسس والأصول العلمية التى تساعد المشتغلين فى هذا الميدان على تقديم الاستشارات والخدمات الضرورية لتوفير المناخ النفسى المناسب لنمو الفرد وتجنيبه الظروف التى قد تؤدى إلى اضطرابه العقلى أو النفسى .

٥ - **علم النفس الاجتماعى** : " Social Psychology " :

يتعلق علم النفس الاجتماعى بدراسة سلوك الجماعة وديناميتها ودراسة تأثير الجماعة على نمو الشخصية كمايتعلق أيضا بدراسة التفاعل الاجتماعى وما يتصل بذلك من المقاييس السوسيومترية التى تقيس هذا التفاعل فى اتجاهاته المختلفة .

ثانيا - العلوم التربوية :

يندرج تحت هذا العنوان عدة علوم تتناول العملية التربوية من زوايا مختلفة تاريخية أو اجتماعية أو فلسفية أو مقارنة كما تناول هذه العلوم المناهج الدراسية وطرق التدريس وهو ما سنفصل الكلام عنه بعض الشيء في السطور التالية :

١ - تاريخ التربية " History of Education " :

يتعلق موضوع تاريخ التربية بمعالجة التربية من المنظور التاريخي وهذا يعني أن موضوع التاريخ يتعلق بالأحداث والأشخاص والعلاقات الزمانية والمكانية ومحاولة تفسير كل هذه الأمور تفسيرا ذا معنى يربط بينها وينظم علاقاتها . وعلى هذا الأساس يمكن أن نفهم أن موضوع تاريخ التربية يتعلق بالتاريخ لقطاع واحد من قطاع الثقافة الإنسانية العريضة هو قطاع التربية .

وإذا كان التاريخ يدرس الأحداث كما يدرس الشخصيات باعتبار هذه الشخصيات هي نفسها صانعة التاريخ فإن تاريخ التربية يعنى أساسا بالممارسات التربوية كيف كانت عبر العصور المختلفة ، وكيف تطورت الأهداف والأنماط التربوية عبر هذه العصور ؟ وكيف تختلف التربية باختلاف المجتمعات واختلاف العصور ، كيف نشأت المدرسة كمؤسسة تربوية ؟ وكيف تطورت ؟ ولماذا اختلفت أساليبها وإدوارها من مجتمع لآخر ؟ كيف كانت التربية انعكاسا لآمال الشعوب وأمانيها ؟ وكيف كنت التربية انعكاسا للأوضاع الثقافية والإجتماعية والسياسية والاقتصادية في المجتمعات المختلفة ؟ ولماذا تختلف النظم التعليمية باختلاف المجتمعات ؟ وكيف تأثرت هذه النظم بالبنية الفوقية والتحتية للمجتمعات على اختلاف أشكالها ؟ لماذا كانت هناك نظم تعليمية تقدمية تحررية تعمل على تحرير فكر الإنسان وانطلاقه وأخرى تسلطية استبدادية تحجر على الفكر وتقيده وتحد من انطلاقه وحريته ؟ وهنا ينبغي أن تميز بين تاريخ التربية وبين تطور الفكر التربوي ، فكما قلنا تاريخ التربية يعنى بصورة رئيسية بالممارسات التربوية عبر العصور المختلفة ، أما تطور الفكر التربوي فيتعلق بتطور النظرية التربوية كما يتصورها فلاسفة التربية على مر العصور المختلفة ، أو بعبارة أخرى هو دراسة لآراء فلاسفة التربية عبر العصور المختلفة باعتبار هؤلاء الفلاسفة انعكاسا لمجتمعاتهم

وباعتبار أن أراءهم تمثل أهمية بالنسبة للمجتمعات التى ظهروا فيها ، بل أن أراء بعضهم كانت أيضا أساسا للممارسات التربوية عبر العصور والمجتمعات المختلفة . ومن هنا كان من الضرورى أيضا ألا يغفل تاريخ التربية فى دراسته للممارسات التربوية معالجة أصحاب النظريات التربوية وفلاسفة التربية الذين ظهروا عبر العصور المختلفة . *

٣ - إجتماعيات التربية " Sociology of Education " :

وهى تتعلق بدراسة الجوانب الاجتماعية للتربية وتعتمد على علم الاجتماع وتقنياته فى تناولها للعملية التربية فى مجال العلاقات الاجتماعية . ومن التحولات الهامة المعاصرة فى علم الاجتماع اهتمامه بموضوع التربية ، ففى الماضى قلما نجد من بين علماء الاجتماع الكلاسيكين من يولى اهتمامه بالتربية . ويمكن أن نشير إلى "دوركايم" كواحد من أولئك الذين أولوا اهتماما كبيرا بالتربية . وربما يرجع ذلك إلى أنه شغل فى فترة ما من حياته كرسى الأستاذية فى علم التربية وعلم الإجتماع فى السوربون . ويتميز دوركايم من بين علماء الاجتماع الكلاسيكيين بتأثيره لا على تطور ميدان التربية فحسب ، وإنما بتأثيره على تطور علم الاجتماع بصفة عامة . ونجد كثيرا من الكتاب والمؤلفين فى التربية يتوجهون إلى كتاباته يقتبسون منها ويشيرون إليها .

وقد أغرم المؤلفون والكتاب فى الميدان بالتمييز بين الأعمال الأولى المبكرة التى يطلقون عليها علم الاجتماع التربوى " Educational Sciology " وبين الأعمال المعاصرة والراهنة ويطلقون عليها اجتماعيات التربية Sociology of Education . والواقع أن التمييز بين المصطلحين يشوبه الكثير من الخلط والغموض ، كما أن استخدام المصطلحين يشير من الناحية الزمنية على الأقل إلى أن المصطلح الأخير قد حل مكان المصطلح الأول . وتعنى اجتماعيات التربية بتطبيق علم الإجتماع على التربية . وبمعنى آخر تعنى اجتماعيات التربية بالدراسة الإجتماعية للتربية على غرار اجتماعيات الأسرة أو إجتماعيات الأديان . . وهكذا .

---

* لتفصيل الكلام عن تاريخ التربية ، أنظر لنفس المؤلف كتابه بعنوان : تاريخ التربية فى الشرق والغرب ، عالم الكتب ، ١٩٩٣ .

ويمثل هذا الميدان تحولا من جانب علماء الإجتماع واعترافهم بأن التربية هى أحد المجالات المفيدة والهامة بل والمشروعة لدراستهم . وتعنى اجتماعيات التربية بحل المشكلات التى تتعلق بفهم التربية باعتبارها مؤسسة إجتماعية . ويهمنا أن نعرف وظائفها وعلاقاتها بجوانب المجتمع الأخرى . وهكذا يمكن القول بأن لاجتماعيات التربية عدة اتجاهات :

اولا : الإتجاه النظرى ، أو إتجاه التنظير الذى يحاول أن يشرح الأحداث والظواهر فى عبارات بسيطة ، والبحث عن تفسيرات للإختلافات بين الأطفال فى أدائهم المدرسى فى ميادين خارج المدرسة نفسها .

ثانيا : الإتجاه الأمبريقى الذى يحاول البحث عن التفسيرات والتحقق من صدقها من خلال الملاحظة .

ثالثا : الإتجاه الموضوعى الذى يتعلق بموضوعية الملاحظة بصرف النظر عن اتجاه الملاحظ نفسه والتسليم بتأثير الشخص الملاحظ على ما يلاحظه والإعتراف بقيمة وأهمية الإتجاهات ووجهات النظر الأخرى .

وهذه الإتجاهات الثلاثة تمثل الركيزة التى تستند إليها اجتماعيات التربية فى أسسها العملية وهو ما يميزها عن علم الإجتماع التربوى .ويشير " ريد " (Reid : P.7)
إلى أن على الرغم من هذا التمييز الذى يبدو جذابا بين علم الاجتماع التربوى واجتماعيات التربية فإن التقسيم بينهما قد يؤدى إلى البعد عن جادة الطريق .

٣ - التربيـة المقارنة " Comparative Education " :

هو مجال من مجالات الدراسة التربوية يتعلق بدراسة النظم التعليمية فى الدول المختلفة ومقارنة النظريات والممارسات التربوية فى هذه الدول بهدف توسيع فهمنا وتعميق ادراكنا للمشكلات التربوية فى أنظمتنا . كما أن التربية المقارنة تساعدنا فى التعرف على بدائل الحلول التى استخدمتها النظم التعليمية المختلفة فى مواجهة المشكلات التعليمية والتغلب عليها . وتساعد الدراسات المقارنة فى تخطيط التعليم وتطويره واصلاحه فى كل مجالاته المختلفة كما أنها ضرورية كأساس هام يبنى عليه

اتخاذ القرارات التربوية .

وتعتبر دراسة التربية المقارنة ضرورية للمعلم ولكل المربين على اختلاف مستوياتهم سواء كانوا ممارسين أو منظرين . *

٤ - فلسفة التربية " Philosophy of Education " :

تمثل فلسفة التربية بعد العمق بالنسبة للعلوم التربوية من حيث أنها تمكننا من دراسة ونقد وتحليل العملية التربوية فى أبعادها الشمولية والكلية . ذلك أن الفلسفة بحكم كونها أسلوبا للتفكير تعنى بتحديد المفاهيم وتوضيحها وتعميق فهمنا لها . ولفلسفة التربية وظيفتان رئيسيتان :

الوظيفة الأولى : أنها تساعدنا على التفكير فى المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة واضحة ودقيقة وعميقة ومنتظمة . وهذه هى الوظيفة التوضيحية لها التى تساعدنا على أن تكون أكثر وعيا وإدراكا لأبعاد الموضوعات الهامة ، كما أنها تساعدنا فى تقويم الحجج والأدلة وتعمل على تحرير عقولنا من طغيان التصلب فى الرأى وسلطان الأفكار التقليدية القديمة ، وهذه الوظيفة تتعلق بدور فلسفة التربية فى تحسين السياسات والقرارات التربوية . وإذا لم تؤد فلسفة التربية إلى مثل هذا التحسين فإنها تكون مجرد تمرين عقلى .

الوظيفة الثانية لفلسفة التربية أنها تساعدنا على تصور التفاعل بين الأهداف والأغراض التربوية والمواقف التربوية المحددة والربط بينها لتوجيه قراراتنا . وهى بهذا تساعدنا على رؤية أوضح للأهداف الجديدة ، كما أنها تدفعنا للتحرك من أجل تحقيق هذه الأهداف . وهكذا تكون فلسفة التربية همزة الوصل بين المستوى النظرى للتحليل الفلسفى والمستوى العلمى للقرارات والاختبارات التربوية . وتعتمد

---

* لتفصيل الكلام عن التربية المقارنة أنظر لنفس المؤلف كتابه بعنوان : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٣ .

فلسفة التربية على الفلسفة باعتبارها النظرية العامة للتربية على حد تعبير جون ديوى . ذلك لأن معظم المشكلات التربوية الرئيسية هى فى جوهرها مشكلات فلسفية . فنحن على سبيل المثال لا نستطيع أن ننتقد المثل العليا والسياسات التربوية أو أن نقترح بديلا جديدا لها دون أن نأخذ فى اعتبارنا المشكلات الفلسفية العامة كطبيعة الحياة الصالحة على الأرض التى ينبغى أن تؤدى إليها التربية ، وطبيعة الإنسان لأن الإنسان هو الذى تقوم بتربيته وطبيعة المجتمع لأن التربية هى عملية إجتماعية ، وطبيعة الحقيقة المطلقة التى تنشد المعرفة سبر أغوارها . وأن الفلسفة التربوية تتضمن تطبيق الفلسفة العامة على مجال التربية . وهذه الفلسفة شأنها شأن الفلسفة العامة تأملية وإرشادية ونقدية أو تحليلية .

والفلسفة التربوية تأملية عندما تنشد إقامة نظريات حول طبيعة الإنسان والمجتمع والعالم ، وقد تقوم الفلسفة التربوية بوضع مثل هذه النظريات باستنتاجها من الفلسفة العامة وتطبيقها على التربية ، أو بالبدء من مشكلات تربوية معينة إلى إطار فلسفى قادر على حلها . وبغض النظر عن المنهج الذى يتبع ، فإن الحقيقة التى تظل قائمة هى أن التربية تثير عدة مشكلات لا تستطيع هى أو العلم القيام بحلها كل على حدة ، وذلك لأنها مجرد أمثلة من المسائل الخاصة بالفلسفة التى تتكرر وتتواتر .

وفلسفة التربية تكون إرشادية عندما تحدد الغايات والأهداف التى يجب على التربية أن تستهدفها والوسائل العامة التى ينبغى أن نستخدمها لبلوغها وهى تقوم بتحديد وتفسير الأهداف والوسائل القائمة بنظامنا التعليمىوتقترح أهدافا ووسائل أخرى لكى تؤخذ فى الإعتبار وعندما يتخير المربى أهدافه عليه ألا يفعل ذلك كمرب بل كفيلسوف .

وفلسفة التربية هى أيضا تحليلية ونقدية ، فهى بهذا المعنى تقوم بتحليل نظرياتها التأملية والإرشادية . كما تقوم بتحليل النظريات فى فروع المعرفة الأخرى . وتقوم بتمحيص مثلنا العليا التربوية واتساقها مع المثل العليا الأخرى وتمحيص الدور الذى يلعبه التفكير . وهى تقوم باختيار المنطق الذى تقوم عليه مفاهيمنا وكفاءته فى مجابهة الحقائق التى تنشد تفسيرها . وهى تكشف عن التناقضات الموجودة بين

نظرياتنا وتوجها إلى النظريات التى تخلو من هذه التناقضات . وهى تدرس المفاهيم التربوية المتخصصة ، وتجتهد فى توضيح المعانى المختلفة للمصطلحات التربوية التى نستخدمها مثل " الحرية " و " التوافق " و " النمو " و " الخبرة " و " الاهتمام " و " النضج " وغيها .

الميتافيزيقيا والتربية والمنهج :

قد تبدو المسائل الميتافيزيقية بعيدة عن المهام المتعلقة بالمنهج والتدريس فى حياتنا اليومية . ومع هذا فإنها تشيع فى كثير من الأحيان فى المناقشات فى الفصل المدرسى . خذ على سبيل المثال الموضوع الميافيزيقى ما إذا كان للحياة الإنسانية أى هدف أم لا ، وإذا كان لها هدف فما هو . إن هذا الموضوع وارد فى أية مناقشة حول الخلق والتطور فى أية حصة من حصص العلم الطبيعى بالمدرسة الثانوية . وإذا ما استنتج أحد التلاميذ فى مناقشة حول التطور أن الكون ليس له هدف فإنه يترتب على ذلك أن حياته ذاتها ليس لها معنى . وفى ظل هذه الظروف يجب على المعلم لاسيما معلم الأحياء أن يتصدى لمناقشة بعض القضايا التى تساعد التلميذ على إدراك معنى الحياة والوجود .

خذ مشكلة أخرى ميتافيزيقية بدرجة أساسية . نحن نسمع مثلا عن قضية تعليم الطفل لا تدريس المادة . فما معنى هذه القضة بالنسبة للمدرس ؟ وحتى إذا أجاب المدرس بقوله " إنـى أفضل فقط أن أدرس مادتى فإن السؤال سيظل قائما " لماذا ؟ " وما الهدف النهائى تدريس المادة ؟ " . وهناك مشكلة طبيعة العقل - ما هو ؟ وهل يختلف عن الجسم ؟ وكيف يرتبطان بعضهما ببعض ؟ هل العقل مصدر الأفكار ؟ هل العقل كيان مستقل بذاته أم أنه وظيفة للمخ ؟ . وهل التعلم وظيفة للعقل أو المخ ؟ . لقد قدمت ألينا الدراسات الفسيولوجية والسيكلوجية عن المخ معلومات كثيرة ، ولكنها لم تجب عن الأسئلة الميتافيزيقية الأساسية حول العقل . ومن ثم فعلى المربى أن يتناول هذه الأسئلة بطريقة فلسفية .

إن أكبر قيمة للميتافيزيقيا تكمن فى قدرتها على مناقشة المشكلات النظرية التى لا يمكن الإجابة عنها عن طريق الوقائع . فليس هناك ما يمكن أن يسهم بقدر أكبر من التأمل المتأنى الدقيق كما يحدث فى معالجة إحدى المشكلات فى أبعادها الميتافيزيقية .

نظريـــة المعرفـــة :

من الإهتمامات الرئيسية للتربية اكتشاف المعرفة ونقلها . ولكن ليس كل ما يندرج تحت اسم التربية يمكن أن يطلق عليه اسم " معرفة " . ومن المهم إذن بالنسبة للمدرس أن يكون قادرا على تقدير الأسس التى تبنى عليها قضايا المعرفة . ويستطيع المدرس مساعدة الطلاب على الفهم والتمييز بين الرأى والحقيقة وبين الاعتقاد والمعرفة . ولا يترتب على الإقناع أن المعتقد فى الحقيقة صادق ما لم يتفق مع أصول المعرفة المعول عليها . وفى حالات الميادين الغامضة من المعرفة أو التى فيها وجهات نظر متباينة يكون المخرج الوحيد أمام المدرس هو المفاضلة بين أنماط معينة من المعرفة أو أن يقول إن الحكم على ما هو معرفة أم لا إنما هى مسألة أخذ ورد . ويستطيع المعلم أن يناقش أنواع المعرفة وتشمل المعرفة اللدنية والوثقى والمنقولة عن السلف والتجريبية والعقلية والحسية . كما يستطيع أن يناقش الطرق التى تكتسب بها المعرفة وتشمل العقل والحواس والحدس والتجريب .واليوم نجد أن المعرفة المستمدة من خلال التجريب العلمى هى أكثر المعارف تقبلا . وهذا لا يعني أن الطرائق الأخرى خاطئة أو بلا فائدة . بل العكس فالمدرس يستطيع أن يبين أن الطرق المختلفة تكمل بعضا بعضا : فالإدارك الحسى يوفر وقائع ومعلومات مجزاة ونحن بحاجة إلى العقل لكى نربط بين المكشتفات التجريبية وأن نوحد فيما بينها فى نظرية أو قانون . بيد أن التفكير المنطقى بدون إدراك حسى يكون خاويا من المضمون . ولقد لخص الفيلسوف الألمانى " عمانوئيل كانت " الاعتماد المتبادل بين التفكير المنطقى والإدراك الحسى فى قانون المعرفة على النحو الآتى :

" المفاهيم بغير مدركات حسية تعد خاوية ، والمدركات الحسية بغير مفاهيم تعتبر عمياء " وقد تعمل كل من المعرفة الحسية والمعرفة اللدنية أو الوثقى أحسن من غيرها فى مواقف الحياة المختلفة . والواقع أن الحياة متباينة جدا وغير قابلة للتنبؤ فى كثير

من جوانبها . والسؤال الهام بالنسبة للمدرس هو : " كم من الوقت والجهد ينبغى أن نكرس لكل من هذه الطرائق ؟ " واسوف تعتمد الإجابة إلى حد بعيد على المادة التى يقوم بتدريسها " . والواجب أن يعتمد على فلسفته التربوية ، ذلك أن الفلسفات المتباينة تؤكد أنماطا متباينة من المعرفة ، ومن ثم مناهج متباينة فى التدريس . وبغض النظر عن مدى أهمية المعرفة بالنسبة للتدريس الفعلى بالفصل ، فإن وجود نظرية إجتماعية وخلقية قوية يعتبر أساسا للممارسة التربوية . والواقع أن كثيرين ينظرون إلى تربية الشخصية على أنها أكثر أهمية للشباب من تعليم المسائل المعرفية . ويرون أن تهتم المدارس بنقل القيم الخلقية والروحية لجعل العالم مكانا أفضل للحياة أكثر من اهتمامها بالمسائل المتعلقة بمضمون المادة الدراسية .

إن من الأمور التى لا يمكن إنكارها أن مهمة تعليم الطالب كيف يفكر منطقيا هى مهمة صعبة . والواقع أن كثيرا من الناس لا يفكرون بالمنطق ويخضعون لا شعوريا لانفعالاتهم . ولاشك أن عوامل التكيف مع المجتمع المعاصر معقدة لدرجة أن المتعلم غالبا ما يجد صعوبة فى تحقيق التوافق مع الفكر غير الانفعالى وغير المتحيز فى المدرسة . وغالبا ما تغض المدرسة والأسرة نظرهما عن الموضوعية التى ترمى إليها المدرسة . ومن هنا ينبغى أن يحتل المنطق صميم العملية التعليمية . ويتوجب على المعلم أن يوضح لتلاميذه الخطوات المنطقية المؤدية إلى النتائج الصحيحة عند دراسة موضوع أو حل إحدى المشكلات .

والسؤال الذى يثار كثيرا فى التربية هو : هل ينبغى أن نقدم المضمون على أساس منطقى أو تنظيم موضوعى لمادة المقرر أو تبعا لمرحلة النمو التى وصل إليها المتعلم على سبيل المثال هل يجب أن تأتى دراسة الفيزياء بعد الجبر (ترتيب منطقى) أم يجب أن تدرس هذه المواد فى أى وقت عندما يكون المتعلم مستعدا لها (ترتيب سيكولوجى) ؟ إن تقديم مادة المقرر بطريقة منطقية يقوم على النظرية القائلة بان الترتيب المنطقى يوجد بالفعل فيه . فالموضوعات المختلفة للجبر مرتبة منطقيا ، ويجب أن نعرف أجزاء معينة من موضوعاته قبل أن نكون قادرين على فهم أجزاء أخرى . كما أننا لا نستطيع أن نفهم عمليات معينة فى الفيزياء إلا بعد معرفة الجبر . ويدافع أنصار هذه النظرية بأن الطالب إذا ما تمكن من التعلم بهذه الطريقة فإنه سوف يفكر

منطقيا بطريقة تلقائية جيدة . والمتطرفون منهم يرفضون أية عناصر سيكلوجية فى المنطق الداخلى للمادة الدراسية . ويرون أن من الأهداف الرئيسية لتعلم المادة الدراسية ترتيب العقل الذى يكون فى حالة من عدم التنظيم قبل أن يتلقاها ، وهم يتساءلون كيف نسمح لعقل غير مدرب بأن يفرض ما يجب أن يكون عليه تنظيم مادة الموضوع ؟ . ويؤكد التقليديون أهمية العرض المنطقى للمادة الدراسية . والبعض منهم يؤكدون أهمية المادة الدراسية بغض النظر عن خبرات التعلم . ومن المهم فى نظرهم أن تؤدى إحدى النقط فى إحدى المواد إلى نقطة أخرى بوضوح . ولا يمكن ترك الانسجام والوضوح للمادة الدراسية لمجرد الصدفة . وثمة آخرون أولوا اهتمامهم إلى الاتساق الداخلي للأفكار ، مؤكدين الوحدة الداخلية وكلية المادة الدراسية باعتبارهما الأساس فى الترتيب المنطقى .

أما الترتيب السيكلوجى فيربط المادة الدراسية بأهداف الطالب واهتماماته وخبراتــه . فالتعلم لا يبدأ بتقديم المادة الدراسية المنظمة بل يبدأ بخبرة المتعلم . ويتطلب ذلك مهــارة من المعلــم وأن تسّهل عملية التعلم باشتراك المتعلم وأن تستثير اهتمامــه ، وتجابه قوه التأملية بإحدى المشكلات وتشبع حبه للاستطلاع بتفاعل الطالب مع المادة الدراسية .

وفى نظر بعض الفلاسفة لا يتعارض الترتيب المنطقى والترتيب السكلوجى بل يسيران جنبا لجنب . فجون ديوى مثلا يعتقد أنهما يتبطان بعلاقة وسيلة وغاية وأحدهما البداية والثانى النهاية ، وهما المرحلتان الأخيرتان لنفس عملية التعلم وهو يطابق بين " العملية والنتيجة " وبين " السيكلوجى والمنطقى " على التوالى . ويقول أن العملية السيكلوجية هى الوسيلة التى تصل بنا إلى فهم المادة الدراسية فى شكلها المنطقى . والأخيرة هى المثل الأعلي أمام المتعلم لبلوغها ، وليست نقطة يستطيع أن يبدأ منها . وعلى ذلك تكون عملية التعلم " هى النمو لما سبق مرور الخبرة به فى شكل أكثر ثراء وتنظيما . وكثيرا ما نسمع أن جون ديوى قد فضل الإيجابية والنشاط على السلبية فى التعلم . لقد أسىء تفسير هذا ، وكان ديوى يتوقع من التلاميذ أن ينشغلوا

باستمرار فى حركة جسمية وعمل دائب . إن مبدأ ديوى المتعلق بالنشاط إنما يصدر عن المفاهيم التى يجب على الطلاب بمقتضاها أن يتعلموا إيجابيا عندما تقدم إليهم الدروس ولا يكتفو بالجلوس وكتابة المذكرات * .

المعلمون وفلسفة التربية :

ينظر كثير من المعلمين إلى فلسفة التربية على أنها شىء قليل النفع أو الفائدة . وهذه النظرة تشترك مع قرينتها عن النظرية التربوية . فكلتاهما أى فلسفة التربية والنظرية التربوية . لا يرتبطان بواقع الحياة العملية اليومية للمدرسة . وهذه النظرة يجانبها الصواب . فلا شك فى أن هناك ارتباط بين النظرية والتطبيق وإذا خلت النظرية من مؤشرات للتطبيق تصبح مجرد تدريب عقلى . وهذا يعنى أن لفلسفة التربية قيمة عملية وهو ما أكدناه فى أكثر من مكان فى هذا الكتاب . وتصبح دراسة فلسفة التربية ركيزة أساسية فى برنامج إعداد المعلم . وقد تأكد ذلك فى دراسات عالمية (*) . أشارت إليها مجلة كمبريدج التربوية (C J E : ١٩٩٠ ص ١١٥٠) .

ويناقش أحد الباحثين قضية إعداد المعلم بين النظرية والتطبيق فيقول : خلاصة رأيى هو أنه بينما تعتبر الممارسة والتطبيق جزءاً من إعداد المعلم فإنه من الخطأ الواضح أن نتصور وجود شىء يسمى التفكير العملى على أنه نوع متميز عن التفكير النظرى (Pring : 1990 . P.314) .

---

* لتفصيل الكلام عن فلسفة التربية أنظر لنفس المؤلف كتابه بعنوان : فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٢ .

٥ - المناهج الدراسية " Curricula " :

تستخدم المناهج الدراسية بعدة معان فهى فى معناها العام تمثل كل نشاط تربوى موجه تقوم به المدرسة فى داخلها وخارجها وهذا يشمل كل ما يقوم به التلاميذ من أنشطة تربوية وتعليمية موجهة سواء كانت فى الفصول الدراسية أو خارجها ، فى نطاق المدرسة أو خارج أسوار المدرسة ، فى الزيارات والرحلات التى يقوم بها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة . وهى فى معناها المحدد تشمل المقررات الدراسية فى المجالات المختلفة اللغوية والتاريخية والرياضية والعلمية والأسس العلمية التى تبنى عليها هذه المقررات فى مراحل التعليم المختلفة .

إن المناهج فى جوهرها تطبيق لأصول التربية بفروعها المختلفة من أصول نفسية وتربوية . وهذا يوضح الأهمية النسبية لكل منهما فى النظرية والتطبيق التربوى . إن التعلم عملية نشطة تتطلب نشاط العقل والنشاط الذاتى من المتعلم حتى يتمكن من هضمها وتمثيلها وتصبح جزءا عضويا . وهذا يعنى أشياء كثيرة بالنسبة للمنهج المدرسى الحديث . وقد نظر إلى المنهج أحيانا ببساطة على أنه يشمل ما نريد أن نعلمه للتلميذ فى المدرسة كما يتضمن المنهج الخبرات المدرسية التى يحقق التلميذ من خلالها الأغراض التى ينشد المعلمون أن يحققوها .

وفى فهمنا للمنهج ينبغى أن نضع فى اعتبارنا أن التعلم يأتى نتيجة الخبرة وأن المدرسة تقدم خبرات ذات أغراض تعليمية وأن الخبرات داخل المدرسة تتأثر وتؤثر فى الخبرات خارج المدرسة . ومن أجل تطوير وتنمية الخبرات التعليمية ينبغى تنظيم هذه الخبرات فى داخل المدرسة وفى خارجها بما تؤدى إلى تعزيز كل منها للأخرى . ويمثل المنهج المدرسى محصلة جهود المدرسة فى التوصل إلى النتائج المرغوبة سواء عن طريق المواقف التعليمية فى داخل المدرسة أو خارجها . وبمعني آخر يمثل المنهج برنامج المدرسة للتلاميذ . ويشمل هذا البرنامج فيما يشمل المواد الدراسية كما يشمل أيضا الأنشطة المصاحبة للمنهج Co-curricular والأنشطة خارج المنهج Extra-curricular وهو بهذا يمثل مجموع الجهود التى تقوم بها المدرسة للتأثير على عملية التعليم سواء فى داخل حجرة الدراسة أو فى المعمل أو الملاعب أو الأنشطة المختلفة فى داخلها أو

خارجها .

وهكذا يكون المنهج عبارة عن مجموعة الخبرات التعليمية المنظمة المقصودة التى تقدمها المدرسة أو توفرها للتلميذ تحت إشرافها فى داخلها وخارجها . وبمعنى أخر المنهج هو خطة واضحة للعمل يتحدد فيها الأهداف والغايات التى تنشد تحقيقها والوسائل التى تصل بها إلى تحقيق هذه الأهد اف والغايات والمعايير التى تحكم بها على مدى تحقق هذه الأهداف .

المبادىء العامة التى يقوم عليها المنهج الحديث :

هناك عدة مبادىء عامة يستند إليها المنهج الحديث من أهمها .

١ – أن يقوم المنهج على أساس فلسفة للتربية فى إطار الفلسفة الاجتماعية والنظام الاجتماعى وأن يستمد أسسه من أصول العملية التربوية .

٢ – أن يكون المنهج واسعا وشاملا وأن يحتوى على مناشط متعددة تتسع باتساع الحياة ذاتها .

٣ – أن يقوم بناء المنهج وتنظيمه على أساس ديمقراطى تعاونى يشترك فيه كل المعنيين . فالمنهج الحديث يقوم فى بنائه وتنظيمه على أساس التفاعل البناء بين رجال التربية والمتخصصين والمعلمين والآباء والتلاميذ وممثلين عن قطاعات مختلفة من المجتمع حتى تحقق للمنهج الارتباط الوثيق بين المدرسة والمجتمع .

٤ – يجب أن يكون التنظيم الإدارى بسيطاً ومرناً ليتيح أى تعديلات فى المنهج يتطلبها تغير الظروف .

٥ – يجب أن يكون بناء المدرسة محققا لاحتياجات المنهج بمعنى أن يكون البناء المدرسى فى خدمة المنهج لا أن يكون المنهج فى خدمة البناء المدرسى . وهذا يتطلب أن تكون الأبنية المدرسية والأدوات والأجهزة تدار بطريقة تخدم الأغراض التربوية فى المدرسة .

٦ - يجب أن يتسع المنهج للفروق الفردية بين التلاميذ وأن يعنى بتشجيع الموهوبين والعناية بالمتخلفين ·

٧ - يجب أن يهيىء المنهج الفرصة للخبرات التعليمية لتعزز بعضها بعضاً بحيث يتحقق نمو الخبرة واستمرارها · وهذا يعنى بالنسبة للمواد الدراسية أن يتحقق التكامل فى داخل كل مادة على حدة كما يجب أن يتحقق أيضا بين هذه المادة ودراسة المواد الأخرى ·

٨ - يجب أن يهيىء المنهج الفرصة لتعميق الخبرات التى سبق تعلمها حتى يتحقق للمتعلم فهماً أشمل وأغزر · ويتكون لديه القدرة على التصور والتعقل المعرفى ·

٩ - يجب أن يضع المنهج فى اعتباره تركيب وبناء المواد الدراسية · ففى كل مادة أو ميدان من ميادين المعرفة يوجد نظام منطقى أو إطار ينتظم فى داخله مجموعة المعارف المكونة له · وعلى المنهج أن ينظم هذه المعارف فى صورة خبرات مرتبة ومرتبطة ·

١٠ - يجب أن يزود المنهج المعلمين بوسيلة تمكن كلا منهم من معرفة دوره بالنسبة للنظام الكلى · وهذا يقتضى على سبيل المثال أنه إذا كان على المعلم أن يبنى على خبرات سابقة أو يمهد لخبرات لاحقة أن يعرف مثل هذه الخبرات فى الحالتين ·

١١ - يجب أن يضع المنهج فى إعتباره كيف يتعلم الأطفال ؟ وما هى شروط التعلم ؟ وما أحسن الظروف التى تساعد علي تحقيق التعلم الجيد ؟ وكيف تمنع المدرسة كل هذا فى صورة خبرات تعليمية مربية ·

١٢ - يجب أن يضع المنهج فى اعتباره أنماط السلوك التي تهدف المدرسة إلى تنميتها وهذا يعنى تحليل أنواع السلوك المرغوبة بدقة ثم تترجم إلى خبرات وممارسات تربوية ·

١٣ - يجب أن يكون المنهج وظيفيا ومتمركزا حول الحياة · والواقع أن هناك كثيرا من

الجدل حول ما إذا كان المنهج ينبغى أن يكون متمركزا حول المادة الدراسية أو حول الطفل أو حول المجتمع . بمعنى هل يكون تنظيم المنهج مستهدفا بصورة رئيسية تحقيق محتوى دراسى منظم من المادة الدراسية ؟ أم أن المدرسة ينبغى أن تهدف إلى التنمية الكاملة المتكاملة لشخصية الطفل أو هل يتجه بصورة رئيسية إلى تأكيد الحاجات الهامة للمجتمع ؟ وهذا لا يعنى أن هناك تعارضا بين هذه الآراء أو أن من الصعب التوفيق بينها فالاختلاف بينها هو فى محور الاهتمام . ويمكن التوفيق بينها فى مفهوم المنهج المتمركز حول الحياة الذى يتضمن الأبعاد الثلاثة الاجتماعية والفردية والأكاديمية . ففى الوقت الذى يركز فيه هذا المفهوم على المعرفة التراكمية للحضارة البشرية يركز أيضا على ارتباطها وتطبيقاتها للمشكلات الحاضرة والمستقبلة لكل من الفرد والمجتمع . وهو يتسع ليشمل مجال الحياة البشرية ذاتها فالتربية أكثر من أن تكون مادة دراسية أو فردا متعلما أو تطوير المجتمع . إن التربية هى الحياة بأوسع معانيها .

١٤ - ضرورة التقويم والمراجعة المستمر : فالتقويم ضرورى لكل من التلميذ والمنهج لأنه يكشف عن خبرات تقدم التلميذ ويساعد فى نفس الوقت على تطوير وتحسين المنهج . كما أنه لابد من مراجعة المنهج بصورة مستمرة ذلك أن الأشياء تتغير بحكم قانون النمو والحياة . ومن ثم فإن تعديل المنهج أو تغييره أمر تفرضه ظروف الحياة . فالمنهج فى أحسن تصور له هو مجموعة من الخبرات النامية التى يتطلب الأمر مراجعتها من حين لآخر حتى يواجه تحديات الحياة الحاضرة. إن المنهج الذى لا يتغير يفترض أو يسلم بأن الحياة جامدة وثابتة والعكس هو الصحيح . ويقول برونر أن المنهج يجب أن يشترك فى وضعه وإعداده وتطويره كل من خبير المادة التعليمية والمعلم وعالم النفس مع الاهتمام ببناء المادة وتتابعها . وبعد بناء المنهج ينبغى أن يوضع موضع الاختبار من خلال الملاحظة القريبة والوسائل التجريبية لا لمعرفة ما إذا كان الأطفال يتعلمون فحسب وإنما أيضا لمعرفة كيف يستفيدون من هذه المادة وكيف ينظمونها .

ثقافتنا المعاصرة والمنهج :

تطرح ثقافتنا المعاصرة بعض القضايا الهامة المتعلقة بالمنهج منها ما يتعلق بأنسب الموضوعات لإعداد الناس للحياة فى عالم دائم اللتغير . ومنها ما يتعلق بالطريقة التى يمكن بها للمؤسسات التربوية المحافظة على استمرار التراث بينما تتزايد الثقافة تعقيدا . ومنها ما يتعلق بتربية أبنائنا للمساهمة كاملا فى بناء الثقافة العريضة . الواقع أنه يتحتم على الإنسان العصرى أن يتعلم باستمرار لأن المعرفة الجديدة تغير حياته دائما . وعندما يتوصل العلم والتكنولوجيا إلى معرفة جديدة يتحتم على المعلم أن يقدمها لتلاميذه . ومع مرور الزمن تتسع دورة الاختراع بنموها المتزايد السريع . وتتزايد صعوبة تكييف التربويين للمنهج لما يسمى باحتياجات المجتمع كلما تزايد معدل التغير الثقافى لأنهم لا يعرفون بالضبط ماهية تلك الاحتياجات أو مدى استمرارها . كما أنه لا يمكن تغيير المنهج بين عشية وضحاها لاسيما فى المجتمع الديمقراطى . كما أنه لا يمكن تغيير المناهج تغييرا كبيرا قد يؤدى إلى خلخلة الارتباط بين أفواج التلاميذ التى درست منهجا مختلفا .

إن العلم والتكنولوجيا يعتبران من أهم القوى الدافعة للتغير فى الثقافة وبالتالى فى المناهج . كما أن العلم من خلال التكنولوجيا يؤثر فى الاقتصاد ويعمل على خلق وظائف جديدة والغاء أخرى قديمة . لقد أدى العلم والتكنولوجيا إلى نشر التخصص المعرفى والوظيفى فى الميادين المختلفة ومنها التربية . كما أدى إلى تغييرات أخرى كثيرة منها النمو السكانى وتزايد وقت الفراغ وزيادة الثروة ووجود أشكال جديدة من المتعة والتوسع فى سلطة الحكومات وزيادة الاهتمام المتبادل لكل أمة على الأخرى . وأصبح لزاما على المدرسة اليوم أن تعد تلاميذها لعالم متغير باستمرار طول حياتهم . وقد قالت فى ذلك عالمةالأنثربولوجيا الشهيرة " مرجريت ميد " : « لن يعيش فرد طول حياته فى ظروف العالم التى رآها عند مولده . ولن يموت فى نفس العالم الذى رآه خلال فترة بلوغه » .

ويرى التربويون التقدميون من أجل تكييف التربية للتغير السريع أن تركز المناهج العامة والخاصة على الثقافة المعاصرة . ويتحتم على الطالب أن يتلقى التعليم والمعرفة

الأساسية التي يحتاجها لفهم التغيرات الحالية والمستقلة . وفى ظل المنهج الخاص أو التخصصي يتعلم محاسب المستقبل على سبيل المثال كيفية حساب الشراء بالتقسيط . أما فى ظل المنهج العام فينبغى أن يدرس أخلاقيات الشراء بالتقسيط وآثارها على المستهلك والاقتصاد كله .

ويرى التربويون التقدميون ضرورة تركيز منهج المدرسة الثانوية على العلوم الاجتماعية التى تفسر العالم المعاصر والتى تتناول بعض الشئون المعاصرة مثل الإرهاب والجريمة والطلاق وانحراف الشباب وما إلى ذلك . وتمتاز الدراسات الاجتماعية فى نظرهم بلنها أكثر الداسات مرونة وأنها أفضلها فى تمثيل التغير الدائم للمعرفة المعاصرة . ويتحتم أن تدرس العلوم الطبيعية بما يتمشى مع التفكير العلمى المعاصر . ومن الضروري تعريف الأطفال بالمفاهيم العلمية المعاصرة وطرق التفكير الموصلة إليها . ويتحتم على التلميذ لكى يكتسب النظرة العالمية عن العلم المعاصر أن يهجر كثيرا مما تعلم من أفكار ومعلومات سابقة عن الكون والفضاء والمادة والزمن لتغيرها وتقادم الزمن عليها .

أما التربويون المحافظون فيرون أنه يتحتم على التربية فى أوقات التغير السريع أن تكون بمثابة قوة مساعدة على الاستقرار والثبات . وإذا كانت بعض المعلومات والنظريات وبخاصة فى العلوم قد عفا عليها الزمن فإن كثيرا من المعرفة يظل محتفظا بقيمته ويحتاج إلى التوضيح لا الهجر . وذلك بالجمع بين المعرفة الجديدة والقديمة بدلا من الأخذ بالجديد وترك القديم . ويجب ألا نهجر مواداً مثل التاريخ من أجل دراسات أحدث كالدراسات الاجتماعية التى تتغير أساليبها على الدوام ومعلوماتها دائما محل جدال مستمر . ويرى التربويون المحافظون أيضا أن فوضى الثقافة لا تبرر إرباك الطفل . بل أنه كلما زاد معدل التغير احتاج التلميذ إلى مجموعة من المعارف والمبادىء لا يتطلب تغييرها من الأساس مهما كان ذلك بسبب الإضافة أو التنقيح . إن أهم ما يحتاج إليه هو إكتساب عادة التفكير المنهجى المنظم الذى يطبق على أية مشكلة مهما كانت جديدة . والفنون الحرة هى التى تنمى لديه وضوح الفكر واستقلال العقل والمعرفة اللازمة للتغير الثقافى . وقد نعوق تطوره الفكرى إذا طلبنا منه قبل الأوان مسايرة المعلومات والآراء المتضاربة التى تحاول حل المشكلات المعاصرة . .

خلاصـــــة :

وهكذا نجد ن الأساس الثقافى والاجتماعي يمثل ركنا هاما بالنسبة للمنهج ومحددا رئيسيا لمحتواه . فهناك علاقة وثيقة بين المنهج وبين مفهوم الثقافة وخصائصها بالصورة التي عرضناها . ونظراً لاختلاف الثقافات والأجواء الاجتماعية فإن المنهج يتغير بالطبع من ثقافة لأخرى ومن مجتمع لآخر . بل أن المنهج قد يتنوع ويتعدد فى داخل المجتمع الواحد تبعا للثقافات الفرعية والنوعية مثل ثقافة الريف والحضر وثقافة البدو وسكان السواحل . ومن هناك كان لابد أن يضع المنهج الحديث فى اعتباره تمشيه مع هذه الثقافات النوعية فى داخل المجتمع الواحد . ومع أنه من الضروري توفر قدر ضرورى مشترك فى المنهج بالنسبة لأبناء الشعب الواحد فإنه ينبغى أن يسمح بهذه الاختلافات النوعية وهذا يفرض على المنهج أن يكون مرنا يسمح بالإستجابة لمطالب البيئة لا أن يكون قوالب جامدة ثابتة لا تتغير . يضاف إلى ذلك أن تقسيم الثقافة إلى عموميات وخصوصيات وبدائل يفرض على المنهج الحديث أن يراعى فى بنائه وتنظيمه هذا التقسيم فالعموميات الثقافية هى القدر المشترك الذى ينبغى على كل تلميذ أن يتعلمه وفى خصوصيات الثقافة مجال كبير للإجتهاد بين التلاميذ كما أن البدائل تمثل أيضا مجالا كبيرا للاختيار أو الرفض والميول والأذواق .

٦ - طـرق التدريس " Metbods of Teachings " :

وهو مجال من مجالات الدراسة التربوية يعنى بتطبيق الأصول والمبادىء العلمية فى المواد التربوية المختلفة وتكييفها للموقف التعليمى والتربوى داخل الفصل من خلال الأنشطة التى يقوم بها المعلم .

وهكذا تكون طرق التدريس مجال تطبيقات العلوم التربوية المختلفة التى سبقت الإشارة إليها فى الموقف التعليمى ومن جانب المدرس فى مادة تخصصه . وليست هناك طريقة وحيدة للتدريس يلتزم بها المعلم وإنما هناك مبادىء عامة يجب أن يراعيها فى أثناء تدريسه من أهمها إثارة اهتمام التلاميذ وتشويقهم للتعلم واستثارة دافعيتهم وإشراكهم فى الدرس والمناقشة وتطبيقه لأصول التربية ومبادىء علم النفس التعليمى .

كما أنه يجب أن يبنى قراءته المهنية التى يتخذها فى الفصل على أساس علمى مستمد من الأصول العلمية التى تزوده بها العلوم التربوية وهكذا تكون طريقة التدريس التى يتبعها المعلم موجهة علميا وليست متروكة على أساس المحاولة والخطأ أو الاجتهاد الشخصى ، ويجب أن تتكامل طرق التدريس مع المناهج الدراسية من ناحية وتكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى ، وهذا يعنى ألا يدرس أحدها بمعزل عن الآخر ، ومن المعروف أنه فى ظل التربية التقليدية شاعت أساليب تقليدية معروفة فى طرق التدريس تركز على تعلم المادة الدراسية منها طريقة التدريب الشكلى ونظرية الملكات والتلقين والحفظ والاستظهار ، ثم جاءت التربية الحديثة فنقلت الإهتمام من التركيز على المادة الدراسية إلى الإهتمام بالمتعلم وميوله ودوافعه ورغباته ، وأدى ذلك إلى التخفف من القيود الشكلية السابقة فى التدريس واعتمادها على النشاط الذاتى للتلميذ وتلقائيته ، بل إن الأمر وصل حد التطرف بظهور مدارس تعرف بالمدارس الحرة تركت الحبل على الغارب للتلميذ ، وتعالت الصيحات والشكاوى من أن التربية الحديثة قد بالغت فى الإهتمام بالمتعلم على حساب المادة الدراسية ، وتعالت الصيحات بالاهتمام بتعليم المادة الدراسية وضرورة العودة إلى الأساسيات كما فصلنا في مكان آخر من الكتاب ، وظهرت طرق تعليمية وأساليب تدريس مختلفة ، ووجدت طرق لتعليم المواد المختلفة، ، مثل الطرق الكلية والتوليفية فى تعليم القراءة والطرق الحديثة فى تدريس الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية ، وإلى جانب هذه الطرق وجدت أساليب وطرق أخرى مثل التعليم البرنامجى والتعلم بالإتقان والتعليم المهارى وطريقة التعلم القائم على المصادر والوحدة التدريسية أو الموديول وطريقة منتسورى وطريقة دالتون وطريقة كيلر فى التعليم الجامعى وسوزوكى الياباني في تعليم الموسيقى وغيرها ، وسنفصل الكلام عن كل طريقة من هذه الطرق فى السطور التالية .

أ - التعليم المبرمج Programed Learning :

إن فكرة التعليم البرنامجى ليست جديدة ، ففكرة البرمجة فى التعليم تقوم فى أساسها على ترتيب وتنظيم المادة التعليمية فى سلسلة من الخطوات الصغيرة المتعاقبة عن طريقها يستطيع المتعلم أن يتعلم بنفسه منطلقا من المعلومات البسيطة التى يعرفها إلى تعلم الأشياء الأكثر تعقيدا والتى لا يعرفها ، ويتم ذلك من خلال استجابة المتعلم فى

كل خطوة ، فإذا كانت استجابته صحيحة استطاع أن ينتقل إلى الخطوة التالية . أما إذا كانت إجابته خاطئة فإنه يرجع مرة أخرى إلى الخطوة أو الخطوات السابقة ليصحح نفسه بنفسه ثم يعاود استمرار تعلم الخطوات التالية مرة أخرى . وهكذا ينتقل التلميذ خطوة خطوة فى عملية التعلم الذاتى .

ومن الناحية التاريخية يرى بعض المربين أن بروز فكرة التعليم المبرمج ترجع فى تسلسلها وتدرجها إلى سقراط فى طريقة الحوار المعروفة عنه . وفى العشرينات اخترع بريسى " Pressey " آلة للتعليم الذاتى وذلك قبل أربعين عاما من " سكنر " الذى يعتبر " أبا التعليم البرنامجى " . وهناك نواع بسيطة من المواد المبرمجة تقوم على أساس نظام يعرف باسم البرمجة الخطية أو المستقيمة " Lincar Progranning " التى بناها " سكنر " . وهى تقوم على تقديم المادة التعليمية فى خطوات صغيرة متلاحقة ومسلسلة تسلسلا منطقيا يساعد المتعلم على السير فى عملية التعلم بانتظام فهو ينتقل من خطوة لأخرى . وعادة ما تكون المادة التعليمية المقدمة ذات طبيعة محايدة تقوم على الحقائق العلمية مثل العلوم والرياضيات وليس على الجدل ووجهات النظر . وهناك نظام آخر للبرمجة أكثر صعوبة يعرف باسم البرمجة المتشعبة أو المتفرعة " Branching Programming " و هذه الطريقة من البرمجة أكثر تعقيدا من السابقة فهى تقوم على خطوات متتابعة ومتلاحقة لكن الخطوات فى هذه الطريقة تكون أكبر وتشتمل على خطوات أخرى أصغر . ويستطيع المتعلم أن يصحح أى خطأ يقع فيه بالرجوع إلى الخطوات السابقة . ويعتبر لامزدين " Lamasdaine " وكراودر " Crowder " وأتباعهما من أنصار أو رواد الطريقة المتفرعة . ومن المؤمنين بقيمتها وأهميتها . وهذه الطريقة تناسب الأذكياء وذوى السن الأكبر من المتعلمين لأنها تحملهم على التفكير . فى حين أن الطريقة الخطية أشبه بالإطعام بالملعقة . كما أنها تستغرق وقتا طويلا . ولذلك تكون أفضل بالنسبة للأطفال الصغار أو المتخلفين . كما أنها مفيدة فى الفصول الكبيرة ومع المدرسين غير المؤهلين .

وهناك صور رياضية للبرمجة . وقد تكون البرمجة على صورة مواد تعليمية فى كتاب أو للإستعمال بواسطة آلة تدريس " Teaching Machine " فى صورة التعليم

المصاحب للكمبيوتر Computer Assisted Learning ويرتبط التعليم المبرمج كما أشرنا باسم عالم النفس الأمريكى سكنر " Skinner " فى الستينات . ومع أن المصطلح لم يعد يستخدم إستخداما كثيرا فى التربية الآن فإن كثيرا من خصائص التعليم البرنامجى قد ضمنت فى الممارسات التربوية الحالية إلى حد ما مثل مواد التعليم الذاتى المستخدمة فى التعليم عن بعد Distance ducation بما فى ذلك الجامعة المفتوحة Open University ويرتبط بذلك أيضا الإهتمام الحديث بالاختبارات والتقويم والمراجعة .

ب - التعلم بالإتقان Mastery Learning .

يعتبر التعلم بالإتقان من التجديدات التربوية المعاصرة . وقد حظى بإهتمام متزايد فى السنوات الأخيرة . وكان الفضل الأول لجون كارول (١٩٧١) John Carroll وبنيامين بلوم (١٩٧١) Benjamine Bloom فى توضيح وتحديد فكرة التعلم بالإتقان رغم قدمها . فكلاهما يشير إلى ممارسات تطورت على يد " كارلتون واشبورن " C.Washburn و " هنرى موريسون " H. Morrision فى العشرينات من هذا القرن .

إن الفكرة النظرية المحورية فى التعلم بالإتقان تكمن فى تصور كارول لمعنى الإستعداد Aptitude . فهذا المصطلح من الناحية التاريخية ينظر إليه على أنه خاصة أو سمة ترتبط بتحصيل التلميذ . فكلما زاد إستعداد التلميذ زادت إمكانية تعلمه . أما كارول فينظر إلى الإستعداد على أنه كم الزمن المستغرق فى تعلم مادة ما وليس فى إجادة تعلمها . فالطالب ذو الإستعداد المنخفض لنوع معين من التعلم يحتاج إلى وقت أطول لإجادة تعلمه أكثر من الطالب ذى الإستعداد العالى * . وهذه وجهة نظر متفائلة . لأنها تعنى أن كل الطلاب تقريبا يمكنهم إجادة تعلم أغراض أو أهداف معينة إذا أعطوا وقتا كافيا أى فرصة للتعلم مع توفر المواد التعليمية المناسبة والتعليم

---

* تمثل هذه الفكرة محورا جوهريا للسياسة التعليمية فى الصين . ويمكن الرجوع لتفصيل الكلام إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٣ .

المناسب . وهى فكرة ترددت عند " برونر " واشتهر بها . إن درجة التحصيل فى تعلم هدف ما فى نظر كارول هى دالة على الوقت المتاح ونوعية التدريس ، ومثابرة التلميذ ، ومدى استعداده وقدرته على الفهم . (Joyce : PP. 317-18.) .

السمات والخصائص :

حول بلوم آراء كارول إلى نظام يتميز بخصائص أو سمات محددة أهمها :

١ - إجادة تعلم مادة ما يتحدد فى ضوء مجموعة من الأهداف الرئيسية أو الكبرى تمثل أهداف المقرر الدراسى أو الوحدة الدراسية .
٢ - تقسم المادة إلى وحدات صغيرة نسبيا للتعلم لكل منها أهدافها الخاصة التى ترتبط بالأهداف الكبرى للمقرر أو لأهميتها فى إجادة تعلمه .
٣ - تحدد المواد التعليمية وتختار الاستراتيجية التعليمية المناسبة .
٤ - يصاحب كل وحدة إختبارات تشخيصية مختصرة لقياس تقدم التلميذ (أى تقويم بنائى أو تكوينى) وتحديد المشكلات التى يواجهها كل تلميذ .
٥ - تستخدم المعلومات المستمدة من نتائج تطبيق اختبارات التشخيص لإستكمال التعلم الضرورى أو اللازم للتلميذ للتغلب على مشكلاته .

ويعتقد بلوم أن التعليم إذا تم بهذه الطريقة فإنه يمكن التحكم فى الوقت المناسب للإستعداد . فالتلاميذ من ذوى الاستعداد المنخفض يمكن اعطاؤهم مزيدا من الوقت ومزيدا من التغذية المرتدة أو العكسية Feedback فى الوقت الذى يتم فيه رصد تقدم جميع التلاميذ باستخدام الاختبارات التشخيصية . ويعتقد بلوم وأخرون غيره أن التعلم بالإتقان يمكن استخدامه ببساطة بتعديل النظام التقليدى فى طرق تعليم مجموعات التلاميذ لضمان إتاحة مزيد من الوقت لبعض التلاميذ وضمان حصولهم على التعليم الإضافى المناسب .

وهذا يعتمد على نتائج التقويم التكوينى للتلاميذ . وهذا بدوره يحتاج إلى ترتيبات مختلفة عن تلك الموجودة فى الصف الدراسى العادى . وقد سبق أن أشرنا إلى أن بعض الدول قد استطاعت أن تطبق نظام التعليم بالإتقان بنجاح فى مدارسها .

ويضرب المثل فى ذلك بكوريا الجنوبية التى تعتبر تجربتها مثلا طيبا يمكن الإستفادة منه .

هـ - التعليم القائم على الكفاءات أو التعليم المهارى :

Competency Baced Instruction "

يعرف التعليم القائم على الكفاءات أو التعليم المهارى تعريفات مختلفة . لكنه فى أبسط تعاريفه يعنى التعليم الموجه لإتقان مهارات محددة فى المجال المعرفى أو فى المجال الوجدانى أو العاطفى أو فى المجال النفسى حركى أو المهارات العملية . ويمتد هذا النوع على كل مراحل التعليم من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية . واتبع أيضا فى مجال إعداد المعلم وكان من أهم التجديدات فى هذا المجال فى السبعينيات وهى الفترة التى ازدهر فيها كطريقة جديدة فى التعليم والتعلم . والفكرة الرئيسية التى يقوم عليها أن عملية التعلم ينبغى أن توجه لتنمية مجموعة من الكفاءات أو المهارات وأن على التلميذ فى نهاية البرنامج أن يثبت قدرته على أداء كل كفاءة أو مهارة . ويمكن أن يتم ذلك باختباره فى نهاية البرنامج فى كل الكفاءات أو المهارات أو الاقتصار على اختباره فى كل مهارة عقب تعلمه له . ويتطلب ذلك جدولة دقيقة لعمليات التعلم وعمليات الاختبار والتقويم للمهارات أو الكفاءات المتضمنة . وبمعنى أخر التعليم المهارى أو القائم على الكفاءات يتطلب تحديد الأهداف فى إجراءات وعمليات تتضمن تحديد المهارات المطلوبة من المتعلم مع وضع مقاييس واختبارات جيدة لها ، وبهذا يكون المعلم والمتعلم على معرفة مسبقة بالأهداف والوسائل والنتائج المرجوة . كما أن المتعلم يتحمل مسئولية تعلمه للوصول إلى النتيجة وبإثبات كفاءته ومهارته على أساس اختبار أو وسيلة موضوعية للقياس . فالتعليم المهارى إذن تعليم فردى يتم حسب قدرة كل فرد على التعلم ومدى سرعته فيه . ويعتبر المربى الأمريكى بالاردى وزميله من أحسن من كتب بالتفصيل عن هذا النوع من التعليم والأسس التى يقوم عليها وهى : (Palardy P. 214) :

أولا : يقوم التعليم المهارى على وصف مفصل للمهارات السلوكية المتوقع من المتعلم إجادتها . وعادة ما يشار إلى المهارات السلوكية بمسميات أخر متعددة مثل الأهداف السلوكية أو الأهداف الادائية أو الأغراض الإجرائية أو الأغراض

التعليمية . وبصرف النظر عن تعدد هذه المسميات فإن السلوك المطلوب تعليمه أو إتقانه يجب أن يتوفر فيه :

- تحديد السلوك نفسه .
- تحديد الشروط أو الظروف التى يظهر فيها السلوك (سلوك لفظى أو عملى مثلا) .
- تحديد المعيار الذى يمكن على أساسه تحديد المستوى لإجادة السلوك المطلوب أو اكتساب المهارة . ويمكن توضيح كل هذه الشروط الثلاثة بالأمثلة التالية :
  - يجب على التلميذ أن يجيب إجابة صحيحة على ٩٥٪ من الأسئلة المقدمة له .

  يجب على التلميذ أن ينطق نطقا صحيحا ٩٠ ٪ من التعبيرات اللغوية التى يطالب بها .
  - يجب على التلميذ أن يجمع ويطرح أو يقسم ٩٥ ٪ من الأعداد المقدمة له .

والفكرة الرئيسية هنا أن المتعلم يطالب بالوصول إلى مستوى من الدقة والإتقان لمهارة سلوكية معينة . وهذه الفكرة فى حد ذاتها تلقى تقبلا متزايدا من جانب المربين ، لاسيما فى السنوات الأخيرة كما أنها تفيد المعلم فى إحكام طريقة تدريسه وتوجيه استراتيجيات التدريس على أساس محدد واضح . ولاشك أن وضوح الهدف وتحديده يساعد على اختيار وسائل تحقيقه وأساليب تقويمه . لكن مما يعاب على تحديد الأهداف هو أنها تنظر إلى التربية والتعليم كنظام مغلق لا كنظام مفتوح فضلا عن أن المعلم قلما يجد لديه الوقت أو الرغبة للقيام بتحديد الأهداف السلوكية لكل درس بصورة منتظمة .

ثانيا : يجب أن يميز التعليم المهارى بين التلاميذ والمتعلمين من حيث خبراتهم السابقة ومستوى تحصيلهم ومعدل وطريقة تعلمهم . وهذا يعنى أن التعليم المهارى يقوم على التعليم الفردى " Individualized " الذى يتيح للمتعلم فرصة

إجادة المهارات المطلوبة فى حدود إمكانياته وقدراته وسرعته فى التعلم فى ضوء خطوات تعليمية محددة يمر بها الطالب ويقوم سلوكه من خلالها .

ثالثا : يجب على التعليم المهارى أن يهيىء للمتعلم فرصة البحث عن أهدافه الخاصة وهذا يعنى أن يتاح للمتعلم الاختيار من مجموعة من الأنشطة البديلة وهذا الاختيار يساعده فى نفس الوقت على تحقيق أهدافه الخاصة .

تقويـم أسلوب التعليم المهارى :

فى تقويم أسلوب التعلم المهارى يقول ترايفرز (Travers : P. 102) إن هذا الأسلوب شبيه جدا بما نادى به رالف تايلر Tayler فى الثلاثينيات فى تطويره لأسلوب تحديد الأهداف التعليمية بطريقة إجرائية سلوكية . وهى الفكرة التى تطورت فيما بعد على يد " بلوم وزملائه " فى " الأهداف السلوكية " Behaviour Objectives والفرق بينهما فى نظر " ترايفرز " هو أن بعض الألفاظ القديمة تغيرت ولبست ثوبا جديدا لتعطى إيحاء بالجدة والحداثة . وهكذا يصدق قول الشاعر العربى :

ما أرانا نقول إلا معادا * أو معـاراً من لفظنا مكــرورا

٧ - تكنولوجيا التعليم " Educational Technology " :

يتعلق هذا الميدان من ميادين التربية بالاستفادة من الانجازات التكنولوجية وتسخيرها لخدمة مجال التربية والتعليم ويشمل ذلك استخدام الأجهزة السمعية والبصرية فى التعليم بما فى ذلك التعليم المبرمج والتعليم الذاتى والتعليم بالآلات والعقل الالكترونى . وتتكامل تكنولوجيا التعليم مع المناهج الدراسية وطرق التدريس فى وحدة عضوية متكاملة . ونحن عندما نتحدث عن تكنولوجيا التعليم الجيدة أو الوسائل التعليمية المستخدمة فإننا نشير عادة إلى التليفزيون التعليمى أو الراديو أو الأفلام أو الدوائر التليفزيونية المغلقة أو التعليم المبرمج أو معامل اللغات أو الحاسب الآلى أو أشرطة الفيديو أو الحقائب التعليمية أو ما شابه ذلك . والمغزى الرئيسى لهذه الوسائط التعليمية أنها تمكن المدارس والمعلمين من الإستفادة من التدريس الجيد على نطاق واسع . فدرس جيد الإعداد يقوم بتقديمه مدرس عالى الكفاءة المهنية مسجل على شريط فيديو

أو مذاع فى برنامج للتليفزيون التعليمى يمكن أن يستفيد منه ملايين المعلمين متوسطى الإعداد فى مختلف بقاع العالم . ونفس المثال يمكن أن نورده فيما يتعلق بعرض تجربة فى معمل أو إطلاق صاروخ فى الفضاء وتفجير نواة أو حتى قنبلة نووية على الأرض وغير ذلك من الأمثلة التى يمكن أن يتضح منها قيمة وفائدة إستخدام هذه التكنولوجيا التعليمية الجديدة . فهى إذن قنوات فعالة لتوصيل التدريس والتعليم الجيد . وقد أتاحت هذه القنوات الجديدة فرصا تعليمية هائلة لملايين البشر كان من الصعب جدا فى بعض الأحيان توفيرها لهم . وامتد نطاق عملية التعليم والتعلم إلى أن شملت كل بيت وكل مكان فى الريف والحضر والبيداء بل وتحت الخيام والأشجار .. كل هذا يوضح التطور الهائل فى زيادة الفرص التعليمية التى ترتبت على هذه المستحدثات إلى جانب أهميتها التدريسية وفائدتها التعليمية للمنظمات التربوية والعاملين فيها .

ومن المعروف أن لكل وسيلة من هذه الوسائل أهميتها النسبية التى تميز استخدامها عن الوسائل الأخرى ، فاستخدام التليفزيون يتميز فى التعليم باستخدام امكانيات الصوت والصورة وما يتصل بذلك من استخدام الأفلام والمسجلات المرئية والشرائح والجداول والعرائس والصور المتحركة وتقريب المسافات وتبسيط العروض وتيسير إجراء التجارب وغير ذلك من الأمور التى ينفرد بها التليفزيون . فإطلاق صاروخ أو تفجير قنبلة أو بيان النمو فى النبات أو توالد الحيوانات والأجناس أو التفاعلات الكيميائية كل ذلك أصبح ممكنا عرضه على الشاشة الصغيرة ، وأصبحت عملية التعليم تعاونية بين مدرس الشاشة ومدرس الفصل ويعملان معا كفريق .

أما الراديو فهو يعتمد على الصوت أى أنه يبث صوت المعلم وما يقوم به من شروح لفظية . وهو مفيد فى الشروح النظرية وتعليم اللغات والموسيقى ويحمل صوت المعلم إلى مسافات بعيدة نائية قد يعز الوصول إليها بطريقة أخرى . لكن الإتصال بين المعلم والمتعلم يقتصر على الصوت فقط دون الرؤية . والرؤية مهمة فى التعلم لأنها تحمل مشاعر المعلم وحركات يده إلى المتعلم . أما معامل اللغات والتعليم البرنامجى والكومبيوتر فيكون استخدامها بطريقة فردية فى داخل الفصل أو المجموعة ، والتعليم من خلالها أفضل وأجدى أثرا من الإعتماد على الكتب الدراسية وحدها . والأفلام

والشرائط لها كثير من ميزات التليفزيون إلا أنه يصعب إستخدامها فى الفصل ومن الأسهل استخدام التليفزيون . كما أن برامج التليفزيون التعليمية يمكن تجديدها وتحسينها بطريقة أسهل وأسرع من الأفلام والشرائط . ولذلك فإن البرامج التليفزيونية تتضمن عادة معلومات أحدث باستمرار .

إن إكتشاف التليفزيون قد أثر كثيرا على أهمية الراديو واستخداماته فى التعليم. ولكن ما زال للراديو أهميته الفريدة فى الوصول إلى الأماكن النائية بطريقة أسهل من التليفزيون كما أشرنا . كما أن بعض الدول ما زالت تستخدم الإذاعة لاسيما فى تعليم دروس ومقررات تكميلية لما يدرسه الطالب فى المدرسة كتعليم اللغات والموسيقى والدراما والمواد الإجتماعية . من هذه الدول على سبيل المثال استراليا ونيوزيلنده وتايلاند وغيرها .

ويستخدم التليفزيون التعليمى على نطاق واسع فى كثير من دول العالم المعاصر المتقدم منه والنامى على السواء . وهو يستخدم لتحقيق أغراض كثيرة منها زيادة الفرص التعليمية وتوسيع نطاقها ، والتعويض عن النقص فى المعلمين المؤهلين ، والنقص فى أبنية المدارس ، وتعليم التلاميذ خارج المدرسة ، وتقديم برامج تدريبية أثناء الخدمة للمعلمين وتعليم الأميين والكبار وربات البيوت وغيرها من الفئات التى يناسبها هذا اللون من التعليم . كما أن الأقمار الصناعية قد عززت من إمكانيات استخدام التليفزيون على نطاق واسع . وأصبح فى إمكان الطلاب أن يشاهدوا ويتعلموا مما يحدث فى أى مكان فى العالم وكأنما يشاهدونه أمامهم رؤى العين . وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية واليابان رائدة دول العالم فى التعليم عن طريق الأقمار الصناعية .

الفصل الثالث

ميادين تعليمية

الفصــــل الثالـــث
ميادين تعليمية

نعرض فى السطور التالية لبعض ميادين التعليم وهى تعليم الصغار والتعليم الأساسى والتعليم الثانوى وتعليم الكبار وتعليم المرأة وإعداد المعلم :

١ - تعليم الصغـار :

نعنى بتعليم الصغار هنا التعليم قبل المدرسى ونستخدم هذا المفهوم عادة ليشمل صورا من تعليم الأطفال فى مرحلة ما قبل سن التعليم الإلزامى . ففى معظم دول العالم بما فيها الدول العربية والغربية وغيرها يبدأ سن التعليم الإلزامى عند السادسة أو السابعة من عمر الطفل . وقد ينخفض السن إلى خمس سنوات فى بعض الدول مثل بريطانيا وبعض الدول الأوروبية الأخرى . ويمكننا أن نميز بين ثلاثة أنماط من التعليم قبل المدرسى :

النمط الأول : تمثله مدرسة الكريش Creche وهى مدرسة أو دار للحضانة تعنى بأطفال الأمهات العاملات . ويتراوح عمر الطفل الملتحق عادة بين ستة شهور وثلاث سنوات (توجد فى فرنسا وبلجيكا وغيرهما من الدول الأوربية) .

النمط الثانى : تمثله رياض الأطفال Kindergarten وهى تعنى أساسا بتنمية القدرات الحسية والحركية والجسمية لدى الأطفال من خلال اللعب كما تساعدهم على التكيف الاجتماعى .

النمط الثالث : تمثله دار الحضانة Nursery وهى تعد الطفل عادة للالتحاق بالمرحلة الابتدائية وذلك من خلال تنمية مهارات الاتصال وقدراته اللغوية والرياضية .

إن معظم الدول ترى أنه ينبغى للطفل أن يقضى فى المدرسة وقتا أكثر مما كان عليه الحال فى السابق ليتمكن من تفهم تشابك الحياة المعاصرة ، كما تتفق جميع الدول

على أنه يتوجب العناية بالأطفال المعاقين منذ البداية حتى يسهل التعاون معهم فى المراحل اللاحقة من حياتهم المدرسية . وعلى الآباء التعاون مع المدرسة فى مختلف مراحل العملية التعليمية وإنشاء صلة وثيقة بين الآباء والمدرسين والتلاميذ لاتخاذ القرارات العامة المتعلقة بمستقبل التلميذ . وبالنسبة للاحصائيات الخاصة بالأطفال الذين يلتحقون بالمدارس قبل سن التعليم الإلزامى نجد أن بعض دول أوربا مثل فرنسا وبلجيكا وهولندا ولوكسمبرج تبلغ النسبة فيها ١٠٠٪ للأطفال ما بين الخامسة والسادسة وأكثر من ٨٠٪ ما بين الثالثة والخامسة . وفى المانيا الغربية تبلغ نسبة الأطفال الذين يلتحقون فى المدارس حوالى ثلث أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة وكان من المتوقع فى سن ١٩٨٠ أن تنخفض سن التعليم الإلزامى إلى سن الخامسة مما يرفع نسبة الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس من سن الثالثة إلى الرابعة إلى ٧٥ ٪ . وفى العقد الأخير من هذا القرن يتوقع أن تبلغ النسبة فى المانيا الغربية ١٠٠ ٪ وفى إيطاليا تبلغ النسبة ٥٠ ٪ للأطفال ما بين الثالثة السادسة ، أما فى الدول الاسكندنافية فالتقاليد تقضى بأن يقضى الطفل معظم سنواته الأولى مع أمه ولذلك نجد أن سن التحاق الطفل بالمدرسة يتأخر ومن ثم لا يبدأ سن التعليم الإلزامى إلا فى سن السابعة وتبلغ نسبة الالتحاق بمرحلة ما قبل المدرسة ١٥ ٪ وتبلغ النسبة فى انجلترا وويلز ١٢ ٪ لسن الثالثة والخامسة . أما فى جمهورية ايرلندا فتصل إلى ٥٥ ٪ لمرحلة ما قبل المدرسة . وهناك وجهة نظر تقول بأن الإتجاه إلى تشجيع الحاق الأطفال بمدارس قبل سن التعليم الإلزامى يضعف من الروبط العائلية فى وقت نحن بحاجة إلى زيادة تعلق الطفل بأهله وهى وجهة نظر يجب أن تؤخذ بشكل جدى .

رواد دور الحضانة ورياض الأطفال :

كان جان جاك روسو من دعاة الحاق الأطفال بالمدارس وأن يكون تعليمهم عن طريق الأشياء الملموسة والتجارب مع التركيز على الطبيعة باعتبارها خير معلم ، وعلى النمو الطبيعي للطفل . ولهذا المربى الفرنسى شهرة كبيرة فى تاريخ التربية بكتاب " إميل " Emile الذى ضمنه أراءه التربوية . وكانت لأرائه تأثير كبير على المربين المعاصرين له ومن جاء بعدهم . وكان بستالوتزى المربى السويسرى المعروف قد قرأ

هذا الكتاب بعد طباعته مباشرة وتأثر بما حواه من أفكار .

وقد قام بستالوزى بتأسيس عدة مدارس فى بلده سويسرا ابتداء من عام ١٧٧٤ ومع أنه لم يكن مهتما بشكل خاص بتعليم الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة إلا أن أفكاره أثرت على فروبل الذى فتح أول مدرسة حضانة فى المانيا سنة ١٨٣٧ . وقد طور أفكار بستالوزى ووضع الأسس الخاصة بتطوير الأنشطة الذاتية للأطفال وأهمية اللعب. واتفق مع بستالوزى على أن الأطفال يجب أن يتعلموا عن طريق التجارب والأشياء الملموسة قبل أن يبدأوا فى تعلم المفردات والأفكار . وركز على التعليم عن طريق الفعل والحركة والنشاط الجسمى . وقد انتشر تأثير فروبل بسرعة . وفى عام ١٨٥١ افتتحت دار للحضانة فى بريطانيا على غرار دار حضانة فروبل فى المانيا . وأنشئت جمعية فروبل بعد عشرين سنة من ذلك التاريخ . وعندما أغلقت مدارس فروبل فى المانيا سنة ١٨٥١ بقرار من حكومة بروسيا لتخوفها من أخطار التربية الاشتراكية والتحررية ذهب كثير من المهاجرين إلى أمريكا وعملوا هناك . ولكن التركيز أصبح على الجانب النظرى . فقد قبل جون ديوى معظم أفكار فروبل وتجاربه حول التعليم العملى . وتوسع بها وطورها بشكل يتلاءم مع الوضع فى أمريكا فى بداية القرن العشرين . وكان يعتقد أن التعليم يجب أن يبدأ من نشاط الأطفال مما يتوجب وضع حوافز لذلك . وأكد أن التعليم عملية متصلة ومتغيرة دون أن يهتم جدا بالأهداف الثابتة . كما حث على الحاجة إلى مزيد من البحوث السيكولوجية أى النفسية عن الطريقة التى يتعلم وينمو بها الأطفال . وكانت ماريا منتسورى المعاصرة لفروبل طبيبة تخصصت فى تربية الأطفال المتخلفين الذين يعيشون فى ظروف صعبة أو سيئة . ثم توسعت فى تفكيرها لتشمل الأطفال العاديين . وكانت تعتقد أن الحرية ضرورية للطفل من الناحية البيولوجية وأن الحاجة الرئيسية له خلال النمو هى عدم التدخل وأن التعلم الذى له قيمة فى نظرها هو التعلم الذاتى . وقد ركزت بشكل خاص على تدريب العضلات والأحاسيس . وفى مدرسة منتسورى توضع وسائل تعليمية خاصة يختار من بينها كل طفل ما يناسبه ويعمل بها دون أى تدخل . ولكنها ترى أن هناك فترات محدودة لنمو كل طفل وأن وسائلها التعليمية مرتبة بشكل منتظم لتناسب هذه الفترات .

فإذا أخفق طفل فى تحقيق النتيجة المرجوة فذلك دلالة أكيدة على أنه ليس على استعداد للانتقال إلى الخطوة التالية . والتدريب على الرياضة الجسمية يساعد على النمو المتوازن لمختلف أجزاء الجسم . وهناك طريقة يتدرب بها الأطفال وهى فترة صمت يتعلم خلالها الطفل السيطرة على حركاته بأن يظل هادئا صامتا . ومع أنه كان لأعمالها تأثير خلال حياتها إلا أن التأثير بدأ يقل خلال السنين التالية لأن طريقتها كانت موضع هجوم لتصلبها ولاصطناعها ولاعطائها أهمية للعب والنشاطات الخلاقة والنمو العاطفى بشكل عام . ومع هذا فإن دور الحضانة فى فرنسا لا تزال متأثرة بأعمالها وطريقتها فى تربية الأطفال الذين يعيشون فى ظروف سيئة وكانت طريقتها ملائمة أيضا لدول أخرى مثل بريطانيا وأمريكا وخاصة للأطفال الذين يعيشون فى الأحياء الفقيرة . وقد بدأ الاهتمام من جديد بطريقة منتسورى فى مختلف دول العالم فى أوربا وأمريكا على السواء .

وكذلك نجد أن أوفيد دكرولى (١٨٧١ - ١٩٣٢) الطبيب البلجيكى وهو معاصر لمدام منتسورى ينحو نحوها ، ويؤكد على الحاجة إلى مزيد من البحوث النفسية والتربوية حول الطريقة التى ينمو ويتعلم من خلالها الأطفال . وقد تخصص فى تربية الأطفال المتخلفين والذين يعيشون فى ظروف صعبة ، لكنه طور أفكاره فيما بعد لتشمل الأطفال العاديين . وقد كان تأثيره أبعد من تأثير منتسورى نظرا لأنه خص بكلامه تربية الطفل حتى دخوله الجامعة ولأن مبادئه الأساسية ولاسيما ما يتعلق منها بتعليم القراءة والكتابة تبنتها إلى حد كبير جميع المدارس . وأثرت إلى درجة كبيرة على التعليم الأساسى فى فرنسا خلال فترة ما بعد الحرب ونقل عنها المربون فى دول أخرى . إن طريقة دكرولى ليست جامدة بل مرنة وتتكيف مع نفسية الطفل وبيئته المتغيرة باستمرار . لذلك فإن ملاحظة الطفل من الناحية النفسية ذات أهمية قصوى . وعلى أساس هذه الملاحظة السيكولوجية ثم وضع الأسس الخمسة التى تقوم عليها مدرسة دكرولى وهى :

١ - أن الطفل كائن حى يجب أن يعد للحياة الاجتماعية لذلك فإن التربية يجب أن تكون للحياة عن طريق الحياة .

٢ - أن الطفل كائن حى ينمو باستمرار خلال مراحل عمره وعند كل سن أو مرحلة يكون مختلفا .

٣ - الأطفال من سن واحدة يختلفون اختلافا كبيرا فيما بينهم .

٤ - لكل سن اهتماماتها الخاصة وهذه الاهتمامات هي التي تحكم الأنشطة العقلية للطفل .

٥ - أن أهم نشاط للطفل هو الحركية . وهذه الأنشطة الحركية محكومة بالعقل وترتبط بالأنشطة الأخرى .

وكذلك استنتج دكرولي أنه لابد في العملية التربوية من ربط الأنشطة التالية بعضها ببعض :

أ - الملاحظة . وهي التي تصل الطفل مع العالم المادي وعلى هذا ففي مدرسة دكرولي يوجد كثير من الطيور والحيوانات الأليفة ويعرف الطفل منذ الأيام الأولى المبكرة ببعض المعلومات البيولوجية البسيطة وملاحظة الطقس والفصول والنمو ومرور الوقت .

ب- الترابط في الزمان والمكان لربط المعرفة المكتسبة عن طريق الملاحظة بالأفكار المجردة لمساعدة الطفل على فهم التاريخ والجغرافيا .

جـ العمل التعبيري للترجمة والأفكار إلى أفعال وأقوال وأشكال .

ويرى دكرولي أيضا أن مركز الاهتمام يجب أن يدور حول حاجات الطفل كالحاجة للغذاء والحماية والدفاع واللعب والعمل والراحة . أما أسلوبه في القراءة والكتابة فيرتكز على النظرية القائلة " بأنه في حين يسعى الطفل بشكل عادي للإنتقال من البسيط إلى المعقد فإن العكس صحيح بالنسبة لهذه الفروع من التعليم . وهكذا نرى أن الطفل في مدرسة دكرولي يقدم له جمل بسيطة متصلة بعمل يقوم به أو ملاحظة يبديها . ويكرر هـذه الجمل البسيطـة ويراها مكتوبة على السبورة مع إيضاح بسيط وينسخها في دفتره . وهكذا يصبح لديه بالتدريج كتاب خاص للقراءة . ولا يلجأ المعلم إلى تجزأة الجملة إلا عندما يفهم الطفل الموضوع كليا ويشعر بالحاجة إلى تجزئة الجملة إلى كلمات منفصلة والكلمات المنفصلة إلى أحرف . ويجب أن يتعلق الأطفال أن يعيشوا مع بعضهم

بعضا وعليهم أن يحترموا الأمور الخاصة بالآخرين وأن يتعلموا المشاركة . ذلك أن الأطفال يتعلمون فرادى وجماعات .

وآخر المربين الذى كان له تأثير كبير على أنظمة التعليم لمرحلة ما قبل المدرسة فى غربى أوروبا بشكل عام وإلى حد ما فى أمريكا هو السويسرى " بياجيه " فبحوثه عن الطريقة التى يتعلم بها الأطفال ومراحل التعلم التى يمرون خلالها حتى يصلوا إلى الفهم الكامل للمفاهيم معروفة للجميع . وقد حاول أن يظهر فى بحوثه أن الطفل يشعر تلقائيا فى البيئة الاجتماعية الصحيحة بالحاجة إلى الاتجاه نحو الإنضباط الذاتى الصحيح الضرورى للإنسان فى الحياة الاجتماعية . وكلما زاد احترام ذاتية الطفل وزاد احترام العملية التربوية لهذه الذاتية زاد الإعداد الكامل للطفل ومساهمته الفعالة كعضو فى المجتمع المعاصر . وأخيرا يجب علينا أن نشير إلى أن جميع هؤلاء المربين باستثناء مدام منتسورى وفروبل كانوا مهتمين بالنمو الكامل الشامل للطفل لما بعد مرحلة الطفولة المبكرة ولذلك فإن تأثيرهم كان ذا شقين :

أولهما : أنهم أظهروا أن السنوات الأولى للطفل أكثرها تشكيلا وبناء وتكوينا وأن التناقضات الداخلية فى البيت أو المدرسة بسبب اتباع أساليب خاطئة أو عدم فهم الطفل من جانب الكبار كلها تؤثر على نمو الطفل فيما بعد تأثيرا خطيرا . وأن الدول التى فهمت ذلك جيدا تعتبر أن تعليم ما قبل المدرسة هو جزء رئيسى لا يتجزأ من التربية الكلية الشمولية التى يجب أن يعتنى بها لأطفالهم .

ثانيهما : أنهم برهنوا على صحة وجهة نظر " هوايتهد " فيما بعد بأن التربية يجب أن تكون بمثابة ثوب من قطعة واحدة بدون خيوط فاصلة . ويجب ألا يكون هناك إنقطاع مفاجىء بين مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية وبين هذه المرحلة والمرحلة الثانوية لأن التربية عملية متصلة وكل مرحلة تؤثر على الأخرى تأثيرا متبادلا .

٢ - التعليـم الأساسـى :

على الرغم من أن مفهوم التعليم الأساسى أصبح شائعا فى الكتابات التربوية والممارسات التعليمية فى مختلف النظم التعليمية المعاصرة ، فإنه يصعب وضع تعريف واحد له ، وترجع صعوبة التعريف فيما ترجع إلى أنه لا يوجد اتفاق أو شبه اتفاق بين النظم التعليمية على وظيفة التعليم الأساسى ومدته وبرامجه بل ومدارسه .

ومما ساعد على غموض مفهوم التعليم الأساسى أن كثيرا من النظم التعليمية فى مختلف بلاد العالم قد عملت على زيادة مدة التعليم الإلزامى ولكن هذه المدة تختلف من دولة لأخرى ، ومن مجموعة من الدول لمجموعة أخرى ، ونجد أن المدة قد تكون ست سنوات فى بعض النظم التعليمية وأحيانا تمتد إلى ثمانى أو تسع أو عشر أو إحدى عشرة أو اثنتى عشرة سنة فى نظم أخرى ، كما أن بعض النظم التعليمية ومنها نظم تعليمية عربية وخليجية قد تخلت عن الممارسة التقليدية القديمة التى تقوم على نظام للاختيار والقبول لتعليم ما بعد المرحلة الابتدائية ، وأصبح انتقال التلميذ فى هذه النظم من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية انتقالا تلقائيا بدون عائق ، ولم يعد التعليم الثانوى تعليماً للصفوة كما كان فى الماضى فى كثير من النظم التعليمية الحديثة ، كما أن امتداد الاهتمام بمرحلة ما قبل التعليم الابتدائى وما صاحب ذلك من ظهور كثير من دور الحضانة ورياض الأطفال بصورة متزايدة قد عمل على اتساع مجال التعليم المدرسى . يضاف إلى كل هذا التغيرات الهامة التى طرأت على تنظيم التعليم الثانوى نفسه والتى عملت على أن يتخلى عن تعدد أنماطه ومدارسه من أكاديمية وفنية وتجارية وصناعية وزراعية وغيرها ليتوحد فى إطار نمط واحد هو ما يعرف الآن بالتعليم الشامل أو المدرسة الشاملة أو الموحدة .

وفى ظل كل هذه العوامل أصبح من الصعب الآن أن نحدد بدقة المقصود بالتعليم الابتدائى أو الثانوى فى كثير من النظم المعاصرة ، لأن المدرسة الشاملة أصبحت تضمهما معاً فى بعض الأحيان أو تشتمل على صور مختلفة من المزج بين المرحلين أحيانا أخرى .

ولا يختلف الوضع بالنسبة للتعليم الأساسى فى الدول العربية والخليجية . فما زال المقصود بهذا التعليم يكتنفه الغموض . وما زالت بعض الدول العربية غير متحمسة له . وبعض الدول العربية تنص صراحة على التعليم الأساسى فى نظامها والبعض الآخر لا ينص . ففى تونس مثلا لا ينص صراحة على التعليم الأساسى لأنه لا يوجد قانون للإلزام وإنما يتاح التعليم الابتدائى للأطفال الراغبين فيه وتيسر لهم سبل الالتحاق به على غرار ما هو موجود فى بعض الدول الخليجية التى ليس لها قانون للإلزام . وتوجد فى تونس منذ الثمانينات محاولة للأخذ بنظام التعليم الأساسى ذى التسع سنوات الذى يوحد كل أنواع التعليم فى هذه المرحلة ويطعم مناهجها بالمواد العملية والتطبيقية . وفى سوريا يوجد تعليم إلزامى على مستوى المرحلة الابتدائية ، وليس هناك نص على التعليم الأساسى وإن كانت كما تشير التقارير تسعى إلى الأخذ بـه . وفى العراق والسودان وجمهورية اليمن التعليم الأساسى مرادف للتعليم الابتدائى الإلزامى ومدته ست سنوات ولا يوجد نص على التعليم الأساسى . وقد يعتبر أيضا مرادفاً للمدرسة الموحدة ذات الثمانى سنوات ذات الطابع البوليتكنيكى وهى مدرسة مشابهم لمدرسة الثمانى سنوات فى الاتحاد السوفيتى . وهى موحدة لكل التلاميذ وترتبط بالعمل والتدريب وتعد التلميذ للحياة واختيار مهنة . وفى مصر والأردن والجزائر والمغرب يمثل التعليم الأساسى مرحلتى التعليم الابتدائى والإعدادى أو المتوسط ومدته تسع سنوات وهى أطول مدة من التعليم الأساسى بين الدول العربية .

وفى الدول العربية الخليجية لا يختلف الوضع عن بقية الدول العربية فبعضها يأخذ بالتعليم الأساسى وينص صراحة عليه مثل البحرين حيث ينص مشروع قانون التربية والتعليم (١٩٧٧) على أن مرحلة التعليم الأساسى مدتها تسع سنوات وتشمل المرحلة الابتدائية والإعدادية وهى إلزامية وعامة وموحدة للجميع . وبقية دول الخليج العربية لا يتضمن نظامها التعليمى صراحة مرحلة تسمى بالتعليم الأساسى وإنما يعتبر هذا النوع من التعليم مرادفا للمرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات العربية المتحدة ومرادفاً للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة (ثمنى سنوات) فى دولة الكويت . أما فى دولة قطر وسلطنة عمان والمملكة العربية السعودية وهى الدول العربية الخليجية التي لا يوجد بها قوانين للتعليم الإلزامى فلا توجد مرحلة معينة للتعليم الأساسى وإن كان التعليم العام

بجميع مراحله متاح بالمجان لكل راغب فيه في هذه الدول . ومن المنتظر أن يتزايد بينها الأخذ بفكرة التعليم الأساسي بصورة أو بأخرى ولاسيما من حيث مد فترة التعليم الإجبارى أو الحد الأدنى من التعليم الأساسي إلى تسع سنوات وربما إلى اثنتى عشرة سنة لتشمل التعليم العام كله . ولابد عند الأخذ بهذا الإتجاه من تطوير محتوى التعليم الابتدائي والإعدادى ليتضمن مواد عملية وتطبيقية تجعله تعليما وظيفياً لا مهنيا . أى أنه يعلم التلميذ أشياء وظيفية تنفعه فى حياته العامة والخاصة بحيث لا يأخذ هذا التعليم صورة التعليم المهنى والحرفى الذى يعد التلميذ لحرفة ما بعد تخرجه من المدرسة . وفى ظل هذا الإتجاه نحو التعليم الأساسى فى دول الخليج يصبح وجود امتحان عام للشهادة الابتدائية لا مبرر له ويجب الغاؤه . وقد بدأت بعض دول الخليج العربية بذلك ومنها دولة قطر التى ألغت عام (١٩٨٧/١٩٨٨) امتحان الشهادة الابتدائية .

ومن الناحية التاريخية تعتبر الأردن من أسبق البلاد العربية إن لم تكن أسبقها فى مد سن الإلزام من سن ٦ ١٥ ليشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية معا . فقد نص قانون التربية والتعليم رقم ١٦ لسنة ١٩٦٤ فى الفصل الرابع على أن المرحلة الإلزامية تشمل المرحلة الابتدائية والإعدادية . ونص على أن أهداف هذه المرحلة هى :

* النمو السليم للتلميذ من الناحية الجسمية والعاطفية والروحية والاجتماعية .
* النمو المعرفى للتلميذ فى قدرته على استخدام اللغة بفنونها المختلفة والالمام بالعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية وتنمية تذوقه للفنون الجميلة .
* احترام التلميذ للعمل اليدوى .
* كشف ميول التلميذ واستعداداته وقدراته ليمكن توجيهه إلى الدراسة المناسبة له .

وواضح أن هذه الأهداف هى أهداف التعليم الأساسى مع أنه لم يرد صراحة ذكر اسم التعليم الأساسى .

وتعتبر تجربة التعليم الأساسى فى مصر من أوائل التجارب العربية أيضا أغناها خبرة وتنوعاً . فقد بدأت مصر فى عام ١٩٧٧ تجربة التعليم الأساسى ذى

التسع سنوات قبل أن تنتهى من استيعاب كل الأطفال فى المرحلة الابتدائية . وقد بدأت التجربة فى عدد محدود من المدارس الابتدائية والإعدادية يقدر بحوالى ١٥٠ مدرسة تزايد فى السنوات التالية . وفى عام ١٩٨١ أى بعد ذلك بأربع سنوات تقرر تعميم التجربة تدريجيا . وكان الهدف من التعليم الأساسى مد مدة التعليم الإلزامى لتصبح تسع سنوات وتشمل المرحلة الابتدائية والإعدادية معا تمشياً مع الاتجاهات العالمية من جهة والتطور الاجتماعى التربوى فى مصر من ناحية أخرى . كما كان الهدف منه أيضا تطوير محتوى التعليم بما يحقق مزيداً من أنشطة العمل المنتج وربط المدرسة بالبيئة والمجتمع. وقد كان هناك نواحى إيجابية وسلبية فى التجربة . هذا شىء طبيعى . إلا أنه كان المفروض فى ظل وجود مرحلة أساسية مدتها تسع سنوات أن يعنى بتعليم اللغة الأجنبية (عادة الإنجليزية) من الصفوف الأخيرة للمرحلة الابتدائية . لكن للأسف ظل الوضع كما هو عليه من قبل وبقى تعليم اللغة الأجنبية فى المرحلة الإعدادية فقط دون الابتدائية .

وكان مما يبرر عدم تدريس لغة أجنبية فى المرحلة الابتدائية فى الماضى إلى جانب اعتبارات أخرى أنها تعتبر مرحلة منتهية لآلاف من التلاميذ . فلماذا إذن نضيع الجهد والمال على تعليمهم لغة أجنبية لسنوات قليلة لا تسمن ولا تغنى من جوع ولأطفال لن يستفيد كثير منهم من دراستهم لهذه اللغة فيما بعد . أما فى ظل التعليم الأساسى ذى التسع سنوات لكل الأطفال فإن الوضع مختلف وهناك مبرر قوى لتدريس اللغة الأجنبية منذ السنوات الأخيرة من التعليم الابتدائى . طبعا سيترتب على اتخاذ مثل هذه الخطوة زيادة فى أعباء السلطات التعليمية من حيث توفير المعلمين والكتب وغيرهما مما يلزم تدريس اللغة الأجنبية . وهذه الأمور تمثل صعوبات حقيقية فى التنفيذ .

٣ - التعليم الثانـــوى :

مقدمــــة :

خضع التعليم الثانوى فى البلاد العربية على مدى ما يقرب من نصف قرن من الزمان لكثير من محاولات الاصلاح والتطوير . والمتأمل لحركات الإصلاح فى الماضى

يجد أنها كانت تسير فى إتجاهين لهدفين أو غرضين :

الإتجـاه الأول : تحرير علاقة المدرسة الثانوية بالجامعة ومحاولة كسر حدة هذه العلاقة مع المحافظة بالطبع على وجود علاقة وظيفية بينها وبين الجامعة فى نفس الوقت .

الإتجـاه الثانـى : تحريك التعليم الثانوى من حيث أهدافه ووظائفه ومحتواه من أجل إعداد الشباب للدخول فى معترك الحياة المتغيرة من حولهم .

وفى الاتجاه الأول ظهرت محاولات للإصلاح من أشهرها محاولة سنة ١٩٥٣ التى قام بها نجيب الهلالى وزير المعارف فى مصر أنذاك وضمنها تقريره المشهور عن التعليم الثانوى : عيوبه ووسائل إصلاحه . كما ظهرت قضية العمومية والتخصص فى المدرسة الثانوية وهل هى مدرسة أكاديمية متخصصة أم أنها مدرسة للتربية والثقافة العامة .

ومن هنا نشأت مرحلة الثقافة العامة و السنة التوجيهية فى المدرسة الثانوية فى مرحلة تطورها . وقد استمر التطوير فى هذا الاتجاه إلى أن ظهرت فكرة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة سنة ١٩٥٣ لتكون مرحلة للثقافة العامة . وأصبحت المدرسة الثانوية مرحلة متخصصة مدتها ثلاث سنوات فى أغلب البلاد العربية . كل هذا ونحن إلى اليوم ما زلنا ندور فى هذا الاتجاه بحثاً عن العلاقة السليمة المنشودة بين المدرسة الثانوية وبين التعليم الجامعى والعالى .

وفى الاتجاه الثانى ظهرت محاولات وتجارب عديدة لخلع الصفة الأكاديمية البحتة عن التعليم الثانوى وتطويره بحيث يقبل فكرة العمل والدراسات العملية والتطبيقية وفكرة إعداد الشباب للحياة وليس للجامعة . وهنا ظهرت على سبيل المثال فكرة التعليم الثانوى الفنى بأنواعه المختلفة والمدرسة الثانوية التجريبية كما ظهرت فكرة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة الفنية والعملية التجريبية . وفى السنوات الأخيرة ظهرت فكرة التعليم الثانوى المتشعب ونظام التعليم الثانوى المطور ونظام المدرسة الثانوية الشاملة ونظام المقررات الدراسية .

ويمكننا أن نخرج من دراسة تطور التعليم الثانوى فى البلاد العربية بنتيجتين أو ملاحظتين :

(١) أن الاتجاه الأكاديمي كان دائما هو المسيطر وأن سلطان الجامعة كان أقوى من أى سلطان وأن تطلعات الشباب ومعهم الآباء إلى جانب التركيب الاقتصادى والاجتماعى قد جعل لهذا التعليم الأكاديمي المركز الأول .

(٢) أن التجارب التى بدأت فى التعليم الثانوي قامت لتنتهى بسرعة ولم تتح لها الفرصة الكاملة من النمو والانطلاق والتقويم العلمى وذلك تأثرا بضغوط ونفوذ التعليم الأكاديمى إلى حد ظهور الدعوة إلى إلغاء التعليم الفنى أو إلغاء النواحى العملية فيه وفى التعليم الثانوى تحت شعار إلغاء الازدواجية دون أن تفكر فى تغيير المحتوى الأكاديمى للمدرسة الثانوية أو تطويره .

ومن هنا تضخمت المشكلة ، فعلى الرغم من شدة الحاجة إلى التوسع فى التعليم الثانوى إلا أن الشكوى منه قد ارتفعت لهذه الصبغة الأكاديمية المحدودة ولارتباطه الوثيق بالجامعة . كما ظهرت شكوى الجامعة من الأعداد المتدفقة على الرغم من صغر حجم هذا التعليم بالنسبة لعدد السكان ممن هم فى سن هذا التعليم .

إذن كيف يمكن تطوير هذا التعليم بحيث يحقق أكثر من غرض ؟ هذه هى القضية الأولى التى وقفت عندها محاولات الإصلاح السابقة .

ومن ناحية أخرى نجد فى التعليم الفنى الذى انحصر فى تقسيمه إلى صناعى وزراعى وتجارى قد أصبح قليل الشأن بالقياس إلى التعليم الأكاديمى لانغلاقه وهزاله وقصور محتواه على الرغم من شدة حاجة المجتمع إليه . وبدت الحاجة واضحة إلى إصلاح التعليم الفنى الثانوى بحيث يحقق الغرض المنشود منه . وهذه هى القضية الثانوية التى وقفت عندها محاولات الإصلاح السابقة .

الوضـــع الراهـــن :

يشيع فى معظم البلاد العربية أنواع تقليدية من التعليم الثانوى هى التعليم الثانوى الأكاديمى بفرعيه العلمى والأدبى والتعليم الثانوى الفنى والمهنى بأنواعه التجارى والزراعى والصناعى . وقد برزت الحاجة على الصعيد العالمى نتيجة للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وتطور النظرية التربوية وتطبيقاتها إلى إعادة النظر فى بنية التعليم الثانوى وتقسيماته . واتجهت الدول إلى الأخذ ببنية واحدة للتعليم الثانوى تضم في داخلها مختلف المقررات والمواد الدراسية العلمية والأدبية والتقنية والمهنية والترويحية والعملية . وأكبر نمطين معاصرين للبنية التعليمية على الصعيد العالمى هما نمط البنية البوليتكنيكية الذى يسود دول الكتلة الشرقية الاشتراكية وعلى رأسها الاتحاد السوفيتى سابقا . ونمط البنية الشاملة الذى يسود الدول الرأسمالية الغربية وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية .

إن من أهم الإصلاحات التعليمية فى دول أوروبا الغربية فى العقود الثلاثة الأخيرة كانت فى إنشاء نظام للمدرسة الثانوية الشاملة . ففى هذه الدول كما هو الحال فى بلادنا العربية يوجد تعليم ثانوى عام يؤهل للجامعة مثل المدرسة الأكاديمية Grammar School فى بريطانيا والجمنازيوم فى المانيا والليسيه فى فرنسا وتعليم فني يعد لسوق العمل . وكان نظام اختيار الطلاب وتوزيعهم على أنواع التعليم الثانوى المختلفة فى صالح أبناء الأسر المتوسطة والغنية . ولذلك اتجهت هذه الدول إلى إعادة بناء نظمها التعليمية على أساس من المدرسة الشاملة التى توفر فرصا أشمل من التعليم الثانوى وتحقق مجالا أفضل لتكافؤ الفرص التعليمية .

والدول العربية فى محاولاتها تطوير التعليم الثانوى بها تتطلع إلى واحد من هذين النمطين . بيد أن الاتجاه فى دول الخليج العربية هو نحو نمط المدرسة الشاملة ولو فى صورة معدلة . وتستمد المدرسة الشاملة فكرة الشمول من شمولها لكل التلاميذ بدون تمييز . وهى بذلك تقضى على طبقية التعليم التى تمارسها كثير من النظم التعليمية المعاصرة فى تمييزها بين التعليم العام والتعليم الفنى أو المهنى فالمدرسة الشاملة

مبدأ الفصل بين التلاميذ فى أنواع مختلفة من التعليم . وتستمد المدرسة الشاملة شمولها أيضا من شمول برامجها ومناهجها فهى تقدم للتلاميذ أنواعا متعددة من التعليم الأكاديمى العلمى والأدبى والتعليم التقنى والمهنى والدراسات العملية .

وقد بدأت بعض الدول العربية بالفعل فى تطبيق المدرسة الشاملة رغبة منها فى تنويع التعليم الثانوى وتطوير بنيته منها الكويت والمملكة العربية السعودية كما قامت دولة البحرين بتشعيب التعليم الثانوى بدرجة لا نجد لها مثيلا فى الدول العربية . وفى دولة قطر هناك اتجاه إلى زيادة تشعيب التعليم الثانوى العام كما يوجد اهتمام بالاستفادة من تجارب الدول الأخرى ولاسيما العربية منها فى تطبيق نظام المدرسة الشاملة .

وعلى الدول العربية فى محاولتها لتنويع التعليم الثانوى أو زيادة تشعيبه أن تستفيد مما كشفت عنه التجربة فى الدول الأخرى ولاسيما المتقدمة . وقد اتجهت بعض هذه الدول ومنها الاتحاد السوفيتى سابقا إلى الأخذ بنظام التخصص الدقيق ثم عدلت عنه إلى التخصص الواسع لما يحققه ذلك من مرونة للمتعلم فى شق طريقه فى الحياة المهنية . وأخذت هذه الدول بنظام التخصص المبكر ثم عدلت عنه إلى تأخير سن التخصص لما يوفره ذلك من زيادة النضج العام للمتعلم من ناحية واتجاهه إلى التخصص بقدم أرسخ من ناحية أخرى . وهذان درسان يجب أن تعيهما الدول العربية لاسيما الخليجية فى محاولتها لتطوير تشعيب التعليم الثانوى العام أو إعادة النظر فى بنيته . فلا ينبغى لها أن تأخذ بنظام التخصص الدقيق الضيق الذى يفوت على التلميذ التكوين العام الجيد فى مستهل حياته ويحصره فى نطاق ضيق يجعل من الصعب عليه التحول عنه أو الاتجاه إلى مجال أخر إذا استدعت ظروفه الشخصية ذلك أو إذا تغيرت مطالب العمل الذى تخصص فيه . كما يجب على الدول العربية والخليجية ألا تبكر بتخصص التلميذ فى التعليم الثانوى العام من الصف الثانى أى فى سن السابعة عشرة وهو سن غير مناسبة . وربما كان من الأفضل أن تتجه الدول العربية ولو على نطاق تجريبى محدود إلى تطبيق نظام التخصص فى السنة الأخيرة فقط من التعليم الثانوى أو تطبيق نظام المقررات الدراسية الموجهة المفتوحة التى يوجه الطالب للتخصص فيها سواء كانت مقررات علمية أو أدبية أو تطبيقية وهذا بالطبع يقتضى إعادة النظر فى

مناهج وخطة الدراسة بالمرحلة الثانوية . وتجدر الإشارة هنا إلى إلى أن التعليم الفنى يبدأ التخصص فيه بعد المرحلة الإعدادية أى فى سن الخامسة عشرة وهى تعتبر مبكرة ويصدق عليها الكلام السابق . ومن هنا كانت إعادة النظر فى التعليم الفنى بأنواعه المختلفة فى ظل نظام موحد للمدرسة الثانوية أمراً ضروريا يجب الاهتمام به وإعطاؤه الأولوية التى يستحقها .

توحيد بنية التعليم الثانوى :

اتجهت دول العالم المعاصر لاسيما المتقدمة منها نحو توحيد بنية التعليم الثانوي فى مدرسة عامة مشتركة لكل التلاميذ من مختلف القدرات والخفيات الاجتماعية – وقد أخذ هذا التوحيد كما أشرنا صورة نمطين كبيرين أحدهما يعرف بنمط المدرسة الشاملة Comperhensive School وهو الذى ساد فى الدول الغربية والدول غير الاشتراكية بصفة عامة . وسنحاول بإيجاز إعطاء فكرة عن المدرسة الشاملة فى السطور التالية .*

المدرسة الشاملة :

تستمد المدرسة الشاملة فكرتها الرئيسية كما أشرنا من شمولها لكل الأطفال من مختلف الأعمار والقدرات والخلفيات الاجتماعية . ولشمولها لكل المناهج الدراسية المعروفة فى التعليم الثانوى بأنواعه المختلفة . وهذا يعنى أن مناهج الدراسة الشاملة هى مناهج تتضمن مقررات أكاديمية علمية وأدبية وتقنية ، وأنشطة تعليمية فنية ومهنية وترويحية وثقافية وعملية . والمدرسة الشاملة هى مدرسة غير إنتقائية تتسع للتلاميذ من مختلف القدرات العقلية والتحصيلية بما فى ذلك الموهوبين والمعاقين . وهذا يتوقف على مقدار ما يمكن أن تتيحه الدولة من خدمات تعليمية بها . لأن مزيدا من الخدمات والأنشطة التعليمية يعنى ببساطة مزيدا من المال والجهد . كما أن صور المدرسة الشاملة تختلف باختلاف الدول بل وفى داخل الدولة الواحدة من حيث نوعية البرامج والمناهج

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع إرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : المرجع فى التربية المقارنة . عالم الكتب . ١٩٩٢ .

التى تقدمها ومن حيث عدد سنوات الدراسة التى تشتمل عليها . ومع هذا يمكن القول بصفة عامة بأن هناك عناصر مشتركة فى تنظيم المدرسة الشاملة فى الدول الغربية من أهمها :

١ - وجود منهج موحد بيتضمن موادا إختيارية لل التلاميذ حتى سن ١٦ سنة على الأقل لاسيما فى الدول الغنية مثل أمريكا وفرنسا وانجلترا والدانمرك وقد يقل السن إلى ١٤ سنة فى بعض النظم .
٢ - يبدأ من سن ١٤ إلى ١٥ تشعيب التلاميذ على أساس اختياراتهم للعمل فى المستقبل واهتماماتهم الشخصية ومستويات تحصيلهم المدرسى .
٣ - تقسيم التلاميذ داخليا إلى مجموعات حسب استعداداتهم وقدراتهم مع وجود بعض المجموعات مختلفة القدرات .
٤ - وجود ترتيبات داخل المدرسة لتعليم التلاميذ المعوقين والموهوبين . وهذا يتمشى مع الإتجاه العام فى الدول الغربية نحو تعليم التلاميذ الذين يعانون من مختلف نوا ع الإعاقة الجسمية أو العقلية فى المدرسة العادية بترتيبات خاصة وذلك بدلا من تعليم فى مدارس خاصة .

٤ - تعليـم الكبـار : Adult Education

ينظر إلى تعليم الكبار بصفة عامة على أنه التعليم الهادف المنظم الذى يقدم للبالغين أو الكبار من أجل تنمية معارفهم ومهاراتهم أو تغيير اتجاهاتهم وبناء شخصياتهم . وبعبارة أخرى نقول أن تعليم الكبار هو تعليم موجه للكبار غير المتفوغين للدراسة أو غير المنتظمين فى فصول دراسية بصرف النظر عن محتوى هذا التعليم أو مستواه أو أساليبه أو طرائقه . وهذا يعنى أن تعليم الكبار قد يرتبط بمرحلة معينة من مراحل العمر يختلف تحديدها باختلاف الدول . كما أن تعليم الكبار قد يكون نشاطا خـارج المؤسسـات التعليميـة أو داخلها . وقد يكون فى صورة تعليم نظامى أو غير نظامى . ويقصد بالصورة النظامية الدراسة المنتظمة التى تؤدى فى النهاية إلى منح الشهادات الدراسية كما هو الحال فى بعض الدول ومنها الدول العربية . وهكذا نجد أن

مفهوم تعليم الكبار واسع عريض يضم كثيرا من الأنشطة التربوية المتنوعة التى يطلق عليها أحيانا مسميات ومفاهيم أخرى كالتعليم الممتد أو التربية الأساسية أو تنمية المجتمع أو التربية العمالية أو التعليم الوظيفى أو التثقيف الصحى والصناعى والزراعى أو الأمن الصناعى أو محو الأمية أو التربية الأسرية أو العائلية أو برامج التدريب المختلفة أو غيرهـــا .

خصائص تعليم الكبار :

هناك عدة خصائص رئيسية يتميز بها تعليم الكبار من أهمها :

١ أنه يرمى إلى تحقيق أغراض شتى متنوعة .

٢ - أنه مكمل لنظم التعليم القومية وليس بديلا عنها

٣ تنوع الهيئات التى تقوم ببرامج تعليم الكبار فمنها الهيئات الحكومية والأهلية والعالمية والتطوعية والخيرية والمشتركة . ويرتبط بهذا أيضا تنوع الأجهزة الإدارية لتعليم الكبار وتنوع مصادر التمويل التى يعتمد عليها .

٤ تنوع برامج التعليم وطرائقه وأساليبه . فمنها البرامج الطويلة ومنها البرامج القصيرة ومنها ما هو عن طريق المراسلة أو الإذاعة أو التليفزيون أو الوسائل التعليمية أو التعليم المبرمج أو حلقات المناقشة أو الدراسات الصيفية أو المسائية وغيرها .

٥ - أن برامج تعليم الكبار إلى جانب تنوعها تتسم بالمرونة فى التنظيم وفى خطة العمل حتى تفى بالاحتياجات التربوية والظرف المهنية والاجتماعية والشخصية للكبار الذين تقدم إليهم . كما أنها تركز على الأهداف المباشرة التى ينشدها الكبير سواء بالنسبة لتنمية مهاراته أو رفع مستوى أدائه أو تعميق خبرته أو تجديدها أو حل مشكلاته المهنية التى يواجهها .

٦ أن برامج تعليم الكبار تقوم عادة على أساس اختيارى وبرغبة حقيقية من جانب الدارس الكبير دون إلزام أو إجبار .

٧ - أن برامج تعليم الكبار قد تكون فى مراكز خاصة بها أو فى المدارس النظامية مستفيدة بذلك من تسهيلات المبانى والأجهزة المتوفرة فى هذه المدارس كما هو الحال فى برامج محو الأمية مثلا .

٨ - أن المعلمين الذين يقومون بالعمل فى تعليم الكبار قد يكونون مؤهلين ويحملون درجات أو مؤهلات علمية وقد يكونون مدربين تدريبا خاصا للقيام بهذا العمل .

أهمية تعليم الكبار :

هناك عدة مبررات رئيسية توضح أهمية تعليم الكبار وتبرز ضرورة العناية به وفى مقدمتها باختصار شديد :

١ - قصور التعليم العام من الناحية الكمية والكيفية على السواء .

٢ - إنتشار الأمية بين الكبار .

٣ - تزايد الأخذ بالاعتبارات الديمقراطية فى التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية .

٤ - احتياجات التنمية بصورة مستمرة إلى قطاعات مدربة من القوى العاملة .

٥ - تنشيط البنى الاجتماعية التحتية لتحقيق الديمقراطية والتقدم الاجتماعى .

٦ - تزايد مطالب واحتياجات التدريب المستمر للقوى العاملة .

٧ - التغير المعرفى والتكنولوجى السريع الذى يفرض بدوره مطالب هامة ملحة على تعليم الكبار تقوم على ضرورة التربية لعالم سريع التغير .

٨ - النظرة إلى التربية على أنها عملية مستمرة من المهد إلى اللحد وهو ما تؤكده فكرة التربية المستمرة فى إطار تعليم الكبار .

٥ - تعليم المرأة :

إن الأدلة التاريخية على مر العصور تشير إلى أن المرأة ظلت لآلاف السنين تتحدد أنشطتها فى نطاق محدود . وكان دورها محكوما بالحاجة الضرورية

الأولى وهى " البقاء " والعيش . وكانت أنشطتها تتمثل فى الواجبات المنزلية من إعداد الطعام ورعاية الأطفال وتربيتهم والقيام ببعض الأعمال الزراعية وحلب الماشية وجمع الحطب وحمل العشب والماء وغزل الصوف وصناعة الملابس وغسيلها وغيرها من الأنشطة المجهدة ، التى لم تكن تحتاج إلا لمهارات بسيطة متوارثة من جيل لجيل .

ونظرا لارتباط المرأة بالمنزل فقد كانت تحت سلطان الرجل وهى التى تقدم له من جسمها وعاطفتها ما يمتعه ويسعده . وفى كثير من الحضارات نجد أنها أولت اهتمامها إلى شىء واحد تقريبا وهى شرفها وعفتها زوجة وبنتا . ومن هنا أعطت هذه الحضارات للزوج حقوقا على زوجته وللوالد على ابنته . وهو ما زال معمولا به فى كثير من المجتمعات المعاصرة . وحتى فى كثير من المجتمعات التى تساوى قوانينها بين الزوج والزوجة نجد أن الزوجة لا تشعر حقيقة بأنها حرة .

إن تدنى مكانة المرأة بالنسبة للرجل يرتبط بدورها التقليدى ارتباطا مباشرا وهو الذى يتحدد عادة فى الإطار الداخلى للمنزل . ولقد أشار زينوفون الإغريقى منذ ٢٤ قرنا من الزمان إلى أن الآلهة خلقت المرأة لتقوم بالواجبات المنزلية وخلقت الرجال للقيام بالأعمال الأخرى خارج المنزل . وهذا يعنى أن تبقى المرأة داخل المنزل. إن هذه العلاقة الداخلية الخارجية التى تحدد وضع المرأة والرجل تعكس فى الواقع المكانة الاجتماعية للمرأة أو علاقة المسود بالسيد .

فى دراسة سنة ١٩٥٦ قام بها أحد علماء الاجتماع اليابانيين على رجال ونساء إحدى المناطق اليابانية أجاب ستة من كل عشرة رجال بأنهم سعداء لكونهم رجالالأن الرجال يتمتعون بالحرية فى حين لم يرد ذكر هذا السبب على لسان أية إمرأة . على العكس شكت امرأة من كل ثلاث أنها لا تتمتع بالحرية . وقد يقال إن الرجل من صنع المرأة لكنه فى واقع الأمر سيدها .

إن عقلية المرأة قد شكلت على مر العصور فى ظل تلك الظروف التى فرضت عليها التبعية . وقد قبلت المرأة هذا الوضع وتكيفت معه وأصبح جزءا لا ينفصل من شخصيتها وارتسم فى أعماق شعورها ووجدانها ، فظلت هكذا تعيش به على مر

الأجيال والعصور . ونجد حتى الآن أن القلة القليلة فقط من النساء هى التى تطالب بالتغيير وتسعى له فى حين أن الغالبية العظمى لا تهتم بمثل هذا التغيير ولا تتحمس له. وهذا يمثل بدوره قصورا ذاتيا فى حركة تحرير المرأة كما يمثل عنصر مقاومة ضد تقدمها .

وهنا يبرز دور التربية والتعليم فى التغلب على القصور الذاتى والعناصر المقاومة ضد تقدم المرأة . فمن خلال تربية المرأة يمكن تكوين رأى عام مستنير بين النساء ومن خلال تربية الرجل يمكن أن يتقبل فكرة المساواة . بيد أن تعليم المرأة وإن كان أحد العوامل الهامة فى تحريرها لن يتحقق بصورة كافية ما لم يصاحبه تغييرات تشريعية واجتماعية واقتصادية تعمل على زيادة فرص تعليم المرأة .

من الأمور المعتادة فى كثير من المجتمعات أن يرفض الرجل أن يقترن أو يتزوج بامرأة جاهلة غير متعلمة . وهذا بدوره قد ساعد على دفع حركة التعليم العام للمرأة . ومن ناحية أخرى نجد أن الرجل قد يتخوف أحيانا من الزواج بامرأة متعلمة تعليما جيدا عاليا . وهذا من ناحية أخرى يعمل فى اتجاه عكسى مضاد كعائق ضد فرص تعليم المرأة تعليما عاليا . يقال عادة أن المرأة بعد تعليمها تعليما عاليا قد تعود إلى العمل فى المنزل كأم وربة منزل حتى فى الدول المتقدمة . وهذا يعنى فى نظر البعض أنها تنقلب إلى فرد مستهلك بدلا من كونها منتجة . وفى هذا مغالطة لأنها بالمعني الاقتصادى الواسع وبحكم الأنشطة التى تقوم بها فى المنزل تعتبر منتجة .

إن التغير واضح فى مختلف بقاع العالم وأصبح للمرأة حق التعليم فى معظم الدول إن لم يكن فى كل الدول . لكننا نتساءل هنا : أى أنواع التعلم متاحة للمرأة ؟ لقد كان التعليم النظامى لعصور طويلة مقصورا على الرجل . والآن نجد أن أنواعا معينة من التعليم مثل التعليم التكنولوجى والعلمى ما زالت فى الأغلب والأعم مقصورة على الرجل .

إن الحياة السياسية مفتوحة أمام المرأة على الأقل من الناحية النظرية فى غالبية الدول المعاصرة وكل النساء فى هذه الدول لها حق التصويت والترشيح للمنظمات النيابية

والبرلمانية . لكن كم من النساء تحتل فى الواقع أماكنها فى هذه المنظمات ؟ . لقد تبنت الأمم المتحدة فى السابع من نوفمبر ١٩٦٧ اعلان الغاء التمييز ضد المرأة . وتنص المادة الثالثة من هذا الإعلان على اتخاذ كل الإجراءات المناسبة التى من شأنها تنوير الرأى العام وتوجيه التطلعات القومية نحو القضاء على التمييز ضد المرأة والقضاء على العادات والممارسات التى تقوم على فكرة نقصان المرأة . ومع هذا فما زالت مكانة المرأة دون الرجل بدرجات متفاوتة فى المجتمعات المعاصرة . وفى كل مكان فى العالم تقريبا يتخلف تعليم المرأة عن الرجل .. كما أننا نجد أن غالبية الأميين فى العالم هم من النساء . وهذا الوضع يعزز الإتجاه القديم بعدم الاهتمام بتعليم المرأة وبالتالى يعمل على تخليد تخلفها .

بنت القرية وبنت المدينة :

هناك فجوة بين تعليم بنت القرية وبنت المدينة .. وسبب هذه الفجوة واضح . ففى المدينة تكون فرص التعليم متاحة أكثر مما هو عليه الحال فى القرية . وتزداد هذه الفجوة بازدياد مستوى التعليم ، فإذا كان حظ القرية سعيدا ووجد بها مدرسة ابتدائية فقد لا يواتيها هذا الحظ بالنسبة للمدرسة الثانوية . ويصبح على فتاة القرية التى تريد أن تواصل تعليمها فى المرحلة الثانوية أن تنتقل إلى المدينة ودون ذلك صعاب أو تكتفى بالتعليم الابتدائى وهو ما يحدث غالبا .

وقد أتبعت الدول أساليب مختلفة لمواجهة هذه المشكلة .. ففى بعض البلاد العربية تفتح فصول ثانوية للبنين ملحقة بالمدارس الابتدائية عندما لا يكون عدد البنات كبيرا يتحتم معه إنشاء مدرسة مستقلة . وفى الولايات المتحدة الأمريكية تتاح فرصة تعليم البنت فى المناطق الريفية من خلال الوسائل السمعية والبصرية التى لا يتوفر مثلها فى دول أخرى . وأحيانا أخرى يكون تعليم البنت بالمعلم المنتقل وهو نظام يمكن أن تأخذ به دول كثيرة لاسيما فى تدريس مواد معينة يمكن تركيزها فى فترة معينة .

ومن الوسائل الأخرى التى تتبعها الدول لتوفير فرص التعليم للبنت توفير المساكن الداخلية فى المدينة وتقديم العون المالى لمساعدة البنت على مواجهة تكاليف الإقامة .

لحظة ضياع فرصة العمر :

عندما تبلغ الفتاة سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة تكون قد وصلت إلى درجة من النمو تتخطى فيها مرحلة الطفولة . وعندها تفرض عليها بعض المجمعات قيودا على حركتها وعلى تعليمها . يضاف إلى ذلك أن عند هذه السن تكون مرحلة الانتقال من مرحلة التعليم الابتدائى إلى مرحلة التعليم المتوسط أو الثانوى . وأحيانا يكون هذا الانتقال على أساس امتحان خاص للقبول أو مجموع الدرجات التى حصلت عليها البنت فى نهاية المرحلة الابتدائية . وهذا بالطبع يمثل قيودا على التحاقها بالتعليم الثانوى إلى جانب القيد الاجتماعى الآخر الذى يفرض عليها أن تكتفى بالتعليم عند المرحلة الابتدائية لأنها بلغت درجة النضج التى يجب معها أن تعزل فى المنزل لحمايتها .وهكذا تضيع فرصة العمر فى تعليمها ويتحدد وضعها الثقافى والاجتماعى بصورة كبيرة . وسرعان ما تتزوج وتنخرط فى الحياة الأسرة الجديدة وهى شبه متعلمة .

الأم الجاهلـة :

لاشك أن الوسط أو البيئة المنزلية عامل هام مؤثر فى نوع وكيف التربية التى يشب عليها الصغار . وقد ورد عن النبى ﷺ قوله : " إياكم وخضراء الدمن . قالوا وما خضراء الدمن يا رسول الله قال : المرأة الجميلــة فـى المنبـت السوء " . وهذا يؤكد أهمية توفير المناخ المناسب لتربية النساء . ومستوى تعليم الوالدين له دور هام فى تربية أطفالهم . فمما لاشك فيه أن الوالدين المتعلمين سيكونان أكثر طموحا وتقديرا لعليم أبنائهما وأكثر حرصا أيضا على حصول أبنائهما على هذا التعليم . وربما أن درجة تأثير الأم على البنت تكون أشد فى هذه الناحية .

وقد أكد ذلك نتائج الدراسات التى عملت فى منتصف الستينات على ست وثلاثين دولة تصل نسبة التعليم فيها بين النساء إلى ٥٠ ٪ على الأقل . ووجد أن ٣٧٪ من

البنات ملتحقات بالمدارس الابتدائية . ومن بين خمسين دولة أخرى معظم نسائها أميات وجد أن ٣٨ دولة يتخلف فيها تعليم البنت بصورة مزرية . وهذه الأمثلة تشير إلى أهمية تعليم الوالدين بالنسبة لتعليم أولادهما .

منهجان مختلفان :

على الرغم من تساوى الجنسين فى القدرة العقلية والتحصيلية نجد أن كثيرا من دول العالم تتبع منهجين دراسيين مختلفين لتعليم كل من الأولاد والبنات لاسيما على مستوى التعليم الثانوى والعالى . فقد دلت الدراسات التى عملت على الصعيد العالمى أن سبعا وخمسين دولة تستخدم منهجين دراسيين مختلفين لكل من البنين والبنات على مستوى ما بعد المرحلة الابتدائية فى حين أن ستا وخمسين دولة تستخدم منهجا دراسيا موحدا للجنسين .

وفى بلجيكا وفنلندا أو المانيا الغربية توجد مدارس أو أقسام ملحقة بالمدارس الثانوية تقدم دروسا متخصصة للبنات . وفى سويسرا يتعلم البنات أعمال الإبرة بدلا من موضوعات أخرى كالرياضيات أو الرسم .وفى بعض الدول منها المانيا والنمسا وسويسرا والهند يدرس الأولاد عددا أكبر من الساعات فى مقررات الرياضيات أكثر من البنات . وفى كثير من الدول تكون أعمال الإبرة مقصورة على البنات وأعمال الخشب والمعادن مقصورة على الأولاد . وبالمثل نجد أن البنات يدرسن مقررات أدبية وفنية فى حين أن الأولاد يدرسن مقررات تقنية وعلمية ويدربن على الأعمال الرياضية التى يكون بعضها مقصورا على الأولاد تماما مثل لعبة كرة القدم أو المصارعة أو الملاكمة وهى الألعاب الى حتاج إلى قوة جسمية ولياقة بدنية كبيرة .

ويمكن القول على وجه العموم أن الاخلاف بين منهج البنين ومنهج البنات فى كثير من الدول يتعلق بموضوعات معينة مثل الأشغال اليدوية والفنون والرياضة البدنية . وهناك اتجاه متزايد فى كثير من الدول نحو توحيد المنهج الذى يدرسه البنون والبنات على السواء .

التعليم المختلط :

يقصد بالتعليم المخلط التعليم الذى يسمح فى ظله بأن يدرس الأولاد والبنات معا فى مدرسة واحدة وفصل واحد وح سقف واحد ويتلقون العلم من معلم واحد وكتاب واحد ومنهج واحد . ويخضعون لنظام واحد فى الدراسة والأنشطة والامتحانات – وتأخذ بهذا النظام كثير من دول العالم المعاصر لاسيما فى الدول الغربية فى كل مراحل التعليم المختلفة من المرحلة الأولى حتى العالية . بيد أن دول العالم المعاصر على اختلاف شاكلتها تتفاوت فى الأخذ بهذا النظام أو أتباعه . ولكن يمكن القول بصفة عامة أن عدد الدول التى تأخذ بهذا النظام فى المرحلة الابتدائية والعالية أكثر من عدد الدول التى تأخذ به على مستوى المرحلة الثانوية . ولهذا الوضع ما يبرره . فالمرحلة الثانوية هى مرحلة البلوغ والنضج لكلا الجنسين وهى تمثل فترة حرجة وحساسة فى حياة كل من الذكر والأنثى . ومن هنا كان الفصل فى المدارس والتعلم بين الجنسين بهدف حماية كل جنس مما قد يتعرض له فى هذه المرحلة من التجارب أو الخبرات غير الناضجة والتى قد تؤدى فى النهاية إلى الانحراف أو إلى وجود مشكلات يمكن تلافيها بسهولة بالفصل بين الجنسين .

هناك رأى يقول أن التعليم المختلط يزيد من فرص تعليم البنات كما وكيفا . أما كمًا فمعروفة نظرا لوجود فرص أكثر من الالتحاق بالمدارس . وأما كيفا فيشار عادة إلى المسح العالمى الذى أجرى على ٥٤٠٠ مدرسة فى إحدى عشرة دولة هى : فرنسا والمانيا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية والسويد والنمسا وبلجيكا وفنلنده وهولنده واليابان واسرائيل . وقد شمل هذا المسح ١٣٢ ألف تلميذ من الجنسين مقسمين على فئتين عمريتين هى سن الثالثة عشرة وسن الثامنة عشرة .وطلب من هؤلاء التلاميذ أن يجيبوا على ١٥٥ سؤالا يستهدف تحديد سبب نجاح أو فشل التلاميذ فى الرياضيات . وقد حللت النتائج الكترونيا وتبين منها ما يأتى :

اولا : بالنسبة لترتيب الدول احتلت اليابات المرتبة الأولى فى النجاح فى تعليم الرياضيات بالنسبة لفئة العمر ١٣ وأيضا بالنسبة لفئة العمر ١٨ لكن يشاركها فى هذه الفئة كل من بريطانيا وبلجيكا .

ثانيا : بالنسبة للفروق بين الجنسين وجد أن النتائج التى حصل عليها الأولاد أحسن من البنات فى المدارس المنفصلة . أما فى المدارس المختلطة فكانت النتيجة عكسية إذ وجد أن البنات أحسن من الأولاد فى الرياضيات . وفى تفسير السبب فى ذلك أشير إلى المنافسة الصحية بين الجنسين بالإضافة إلى أسباب نفسية تتعلق بأسلوب المعلمين واتجاهاتهم فى التدريس نحو الجنسين . ففى المدارس المختلطة يتوقع المعلمون من البنات أن يكون تحصيلهن وانجازهن مماثلا للبنين . فى حين أن فى مدارس البنات المنفصلة لا يبدى المعلمون اهتماما للرياضيات وتمشيا مع التقاليد لا يشجعون تلميذاتهم على دراسة هذه المادة .

ولكن هذه النتائج فى حد ذاتها ليست مبررا كافيا لتوضيح ميزات التعليم المختلط لأنها تقتصر على مادة دراسية واحدة هى مادة الرياضيات فضلا عن أنها لا تقدم لنا تقيما كاملا للنظام المختلط بكل جوانبه وحساب المكاسب والخسائر أو السلبيات والايجابيات حتى يمكن فى النهاية أن نصل إلى رأى واضح . فهل مجرد التقدم النسبى فى تحصيل الرياضيات يعتبر مبررا كافيا للأخذ بالنظام ؟ .. وماذا عن المواد الدراسية الأخرى ؟ ثم ماذا عن الآثار السلبية النفسية والاجتماعية والعاطفية والمشكلات الشخصية والعائلية بل والمدرسية التى قد تأتى نتيجة هذا الاختلاط ؟ ...

إن هناك أدلة مغايرة تشير إلى أن التعليم المختلط لا يؤدى بالضرورة إلى إقبال البنات على تعلم الرياضيات أو العلوم . ففى الاتحاد السوفيتى سابقا على سبيل المثال يسود نظام التعليم المختلط لقرون عدة ومع ذلك يقول " لافرنتيف " نائب رئيس أكاديمية العلوم السوفيتية أن خبرته على مدى ما يقرب من نصف قرن من الزمان قد أظهرت له أنه من بين كل مائة تلميذ يدرس فى مدرسة العلوم والرياضيات عشر فقط يصبحون رياضيين جيدين أما بالنسبة للبنات فإن النسبة لا تتعدى واحدا أو إثنين فى المائة .

إن تجربة اليابان فى التعليم المختلط تعتبر درسا لشعوب أخرى فالفلسفة الكونفوشيوسية التى تكون تقاليد اليابان تمنع جلوس الأولاد والبنات معا متى وصلوا سن العقل أو الرشد . والتقاليد اليابانية تؤكد سيادة الرجل على المرأة . وهم ينظرون

التعليم المختلط على أنه يسىء إلى الجنسين معا لأنه يؤدى إلى أن يأخذ كل
، صفات الجنس الآخر . وقد فرض التعليم المختلط على اليابان سنة ١٩٤٧
م من مقاومة التقاليد له تحت نفوذ الحكم الأمريكى لليابان بعد هزيمتها فى ا
لية الثانية .

وفى البلاد العربية يتزايد الأخذ بنظام التعليم المختلط فى المرحلة الابت
جة أقل فى التعليم الجامعى لكن الإتجاه الغالب فى التعليم الثانوى هو الفصل
سين فى مدارس خاصة بكل منهما .

اة ومهنة التدريس :

تشير البيانات الاحصائية إلى أن المرأة تحتل نسبة أكبر من الرجل فى
يس فى معظم أجزاء العالم المعاصر وأن هذه النسبة تزداد بصفة خاص
يم الابتدائى فتصل إلى حوالى ٧٥٪ وفى الثانوى تصل إلى حوالى ٥٠٪ . ويو
الجدول نسبة النساء فى مهنة التدريس فى الدول المختلفة .

الدولــــــــــة	النسبة المئوية للنساء فى مهنة التدريس	
	فى المدارس الثانوية	فى المدارس الابتدائية
انجلترا	٤٥٪	٨٠٪
اسكتلندا	٤٢٪	٨٥٪
روسيا	٦٨٪	٨٠٪
فرنسا	٥٥٪	٦٨٪
الولايات المتحدة الأمريكية	٤٦٪	٨٣٪
كندا	٣٨٪	٧٩٪
اليابان	٢٤٪	٥٥٪
ايطاليا	٥٥٪	٧٨٪

ومع أن هذه النسب قد حدث فيها تغيير منذ نشرها إلا أن الاتجاه العام ظل ثابتا وربما كانت التطورات الحديثة تشير إلى تزايد نسبة المرأة عن الرجل فى مهنة التعليم . وبالنسبة للبلاد العربية فإن الاتجاه نحو رجحان كفة المرأة فى مجال التدريس ، وفى الدول الخليجية بالذات نجد أن التدريس يعتبر ميدان عمل المرأة لعزوف الرجال الوطنيين عنه من ناحية وتزايد خريجات كليات التربية من ناحية أو أخرى .

٦ - اعداد المعلم :

مقدمـــة :

قام علماء التربية خلال العقدين الماضيين بتطوير أنماط وأساليب متعددة من طرائق التدريب على الأداء للمعلمين منها طريقة التعليم المصغر " Micro Teaching " ولعب الدور " Role Playing " وطريقة تحليل التفاعل " Interaction Analysis " وطريقة الكفاءات التدريسية وغيرها من الطرق التى بدأت كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين فى استخدامها بنجاح فى مختلف بلاد العالم . وقد بهرت هذه الطرق المربين وسحرت عقولهم عند بدء ظهورها لكن حماسهم لها سرعان ما أخذ فى الهبوط عندما بدأ يساورهم الشك فى كفاءة هذه الطرق وفاعليتها كأساليب أفضل لتدريب المعلمين وإعدادهم . ومع ذلك فإن هذه الأساليب لم تفقد قيمتها وأهميتها وما زالت تشكل أساسا معرفيا هاما لكل المشتغلين بالتربية .

وسنحاول أن نفصل الكلام عن كل طريقة أو أسلوب من هه الأساليب فى السطور التالية :

أ - التعليم المصغر " Micro Teaching " :

التعليم المصغر كما يعرفه " جود " فى " معجمه التربوى " هو أسلوب من أساليب التدريس التى طورتها جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية من أجل الاستفادة به فى المجالات الآتية :

- تقديم الخبرة الأولية والممارسة فى التدريس (لمعلمى المستقبل) .
- بحث واستقصاء فاعلية التدريب مع تحكم فى الشروط والظروف .
- التدريب أثناء الخدمة للمعلمين ذوى الخبرة .

ويرجع الفضل فى تقديم فكرة التعليم المصغر إلى دوايت ألين Dwight Allen من جامعة ستانفورد سنة ١٩٦٦ م . ويكون التعليم المصغر عادة لفترة مدتها خمس دقائق لمجموعة من الطلاب لا تزيد عن ثمانية يتم تدريبهم خلالها على مهارة معينة يسهل اكتسابها .. وهكذا يعنى أن التعليم المصغر مصغر من حيث عدد المتعلمين ومدة الدرس والمهارة المراد تعليمها . وفى مجال إعداد المعلم يطلب من المعلم أن يقوم بتدريس درس ما أو إعادة تدريسه فى ضوء توجيهات المشرف وملاحظات زملائه من الطلبة . ومن الممكن تسجيل الدرس على شريط فيديو حتى يمكن للمعلم أو المتدرب مشاهدته فيما بعد والوقوف على طريقة أدائه للدرس . والتعليم المصغر إلى جانب كونه أسلوبا من أساليب إعداد المعلمين قبل الخدمة هو أيضا أسلوب لتدريبهم أثناء الخدمة . وفى كل هذه الأحوال يكون المعلم أو المتدرب في موقف أشبه ما يكون بالموقف فى المعمل حيث يقوم بالتدريب على أداء الدور أو تمثيله أو محاكاته .

ب - التمثيل او المحاكاة " Simulation " .

وهو أسلوب من أساليب التعليم والتدريب يتم من خلاله توفير المواد التعليمية والمناخ والظروف التى تشبه ظروف الموقف الفعلى أو الأصلى المطلوب من الفرد أداء العمل فيه . ويطلب من المتعلم فى هذا الموقف تقليد الدور الذى يمكن أن يؤديه فى هذا الموقف . وهذا يعنى أن يقوم المتعلم بلعب الدور المطلوب منه فى المستقبل فى موقف تعليمى صناعى يقترب فى عناصره من الموقف الأصلى وهو ما يسمى بطريقة تمثيل الدور . هناك أسلوب آخر يقوم على اختيار مشكلات معينة يستعان على عرضها أو شرحها بفيلم قصير ثم يطلب من المتدرب أن يتصرف لحل هذه المشكلات أو مواجهتها بصورة طبيعية تماما كما لو كانت فى الموقف الحقيقى .

جـ - لعب الدور " Role Playing " :

هو موقف تميلى يقوم فيه المتعلم عن قصد بلعب دور معين منفردا أو فى مجموعة من خلال جلسة تعليمية أو علاجية بهدف تفهم الدور أو الموقف الذى ينبغى على القائم به أن يتعامل معه . وهو يتطلب إعدادا جيدا للدور فى علاقته بالموقف وما يرتبط به من انواع السلوك المتوقع من القائم بلعب الدور .

د - تحليل التفاعل " Interaction Analysis " :

يعتبر تحليل التفاعل من أساليب تدريب المعلمين على الأداء ، وهو يقوم كما يبدو من تسميته على ملاحظة ورصد شتى التفاعلات التى تحدث فى الفصل أثناء الدرس . ويقوم برصد التفاعل داخل الفصل أحد المتدربين من المعلمين أوشخص آخر مدرب . ويقوم هذا المتدرب بملاحظة سلوك المعلم والتلاميذ فى تفاعل كل منهم من الآخر ورصد هذا السلوك فى استمارة خاصة أعدت لهذا الفرض . ويجب أن يدرب الفرد على استخدامها قبل القيام بالمهمة . وقد يستخدم أيضا التسجيل السمعى البصرى .وهناك عدة طرق لتحليل التفاعل من أشهرها طريقة فلاندرز " Flanders " .ووفقا لهذا النظام يقوم المتدرب بملاحظة ما يحدث داخل الفصل كل ثلاثة ثوان . والسلوك المطلوب ملاحظته داخل الفصل إما كلاماً من جانب المعلم أو من جانب التلاميذ ، وإما سؤالا من جانب المعلم أو التلاميذ ، وإما فترات صمت . والهدف النهائى هو تحديد نمط وطبيعة التفاعلات التى تحدث داخل الفصل ونمط طريقة التدريس وتأثيرها على العلاقات التى تسود الفصل .

هـ - إعداد المعلم القائم على الكفاءة : (الكفاءة التدريسية)

Competency Based Teacher Education :

من الاصلاحات التى حدثت فى مجال إعداد المعلم تبنى أسلوب برنامج الكفاءات التدريسية . وبموجب هذا الأسلوب يتعلم كل طالب وفق برنامج خاص به على أساس مهاراته واحتياجاته الراهنة . وهذا الأسلوب يعتبر أهم تجديد فى مجال إعداد المعلم فى السبعينات . وقد سبق أن أشرنا إلى تفصيل الكلام عن هذه الطريقة فى مكان آخر .

و - إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب :

من أحدث التطورات الراهنة فى مجال إعداد المعلم أن يكون هذا الإعداد على غرار إعداد الطبيب . لأن مهنة الطب تعتبر مثالا جيدا للإعداد المهنى الناجح . ويتضمن هذا الإعداد جوانب أكاديمية وعملية وإكلينيكية . كما يتطلب تحويل كليات التربية الحالية إلى كليات للدراسات المهنية العليا للمعلمين يلتحق بها معلمو المستقبل بعد أن يكونوا قد حصلوا على الدرجة الجامعية الأولى فى مجال التخصص ، وتكون دراساتهم المهنية فى كليات التربية مؤدية إلى الحصول على درجة الماجستير فى التربية كحد أدنى للدخول فى مهنة التدريس . كما تلحق بكليات التربية مدارس نموذجية تكون حقلا للتجريب والتدريب على غرار التدريب الاكلينيكى للطبيب .

إن الأساس الفلسفى الذى تستند إليه هذه الدعوة هو أن تمهين التدريس يتطلب قاعدة معرفية تخصصية رهينة لعلوم التدريس يكتسبها المعلم من خلال إعداده فى كليات التربية وتوجه أسلوب ممارساته التدريسية فى الفصل المدرسى . هذا يعنى تحويل مهنة التدريس من مفهوم العمل الخيرى الذى يقوم على رعاية التلاميذ والعناية بهم إلى المفهوم المهنى الذى يقوم على المقدرة الفنية فى ممارسة أصول المهنة . ويتطلب ذلك أيضا تقنين عملية التدريس وتحديد أبعادها ووضع المعايير العلمية الموضوعية لها التى ينبغى على المعلم مراعاتها واتباعها .

إن من النتائج الهامة التى تمخضت عنها حركة تمهين التدريس فى مختلف دول العالم المعاصر تتمثل فى رفع مستوى أساتذة التربية فى كليات التربية بصورة مستمرة بحيث يزداد تأثيرهم على طلابهم معلمى المستقبل . لقد أثبتت التجربة فى بعض الدول المعاصرة أن ضعف تأثير كليات التربية على إعداد المعلم وتكوينه كان سببا فى عدم نجاح كثير من محاولات التطوير فى إعداد المعلم .

ونخلص مما سبق إلى أن النظام الجديد لإعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب يستند إلى أسس رئيسية ثلاثة هى :

١ - دراسة أكاديمية جامعية تؤدى إلى الدرجة الجامعية الأولى فى مادة التخصص .

٢ - دراسة مهنية متخصصة فى علوم التدريس تؤدى إلى الحصول على درجة الماجستير باعتبارها الشرط الأساسى للعمل بالمهنة .

٣ - تلقى تدريب اكلينيكى فى مدرسة خاصة بالتطوير المهنى للمعلم تكون ملحقة بكلية التربية .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عميد الأدب العربى الراحل طه حسين كان قد دعا فى كتابه القيم " مستقبل الثقافة فى مصر " عام ١٩٣٨ إلى اقتراح مشابه هو اشتراط حصول معلم الثانوى على درجة الماجستير كحد أدنى كما أن مدرس الجامعة يشترط حصوله على الدكتوراه كحد أدنى . لكنه عدل عن هذا الاقتراح إلى اقتراح أخر يرتفع فيه مستوى إعداد المعلم إلى مستوى عال على غرار نظام امتحان المسابقة لشهادة الأجرجاسيون " فى فرنسا .

والواقع أن نظام إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب له بريقه وجاذبيته إلا أنه مكلف فى الجهد والمال وفوق ما تستطيع أن تتحمله الدولة لاسيما النامية منها . ومع أننا نسلم بذلك إلا أن هذا النظام له ما يبرره . فإذا كان المجتمع يولى اهتماما بإعداد الطبيب فإن اعداد المعلم لا ينبغى أن يقل عن هذا الاهتمام إن لم يزد عليه . وقد يقال أن المجتمع يستخدم عدداً قليلا نسبيا من الأطباء لكنه يحتاج إلى أعداد كبيرة من المعلمين . وقد يقال أيضا أن الأطباد يتعاملون مع المرضى أما المعلمون فيتعاملون مع الأصحاء والمريض أولى من الصحيح . وقد تقال أشياء أخرى كثيرة . إلا أن ذلك لا يقلل من أهمية هذا النظام . أليس من المضحكات المبكيات أن الدول المختلفة بما فيها الدول النامية تخصص أموالا هائلة للدفاع وشراء أسلحة الحرب والدمار . وإذا كانت هذه الدول فى ظل أوضاعها الاقتصادية الراهنة تعمل على توفير المال اللازم لذلك فمن باب أولى توفير المال اللازم للارتقاء بمستوى اعداد المعلم وتحسين مكانته المهنية والمادية . لقد أثبتت نتائج البحوث العلمية أن مستوى إعداد المعلم دالة للتنبؤ بمستوى نوعية التعليم وتحصيل التلاميذ . وهذا فى حد ذاته يبرر أى مال وأى جهد ينفق فى

سبيل تحسين مستوى إعداد المعلم .

وقد يؤخذ بهذا النظام على نطاق ضيق فى بعض كليات التربية على أن يعين خريجو هذا النظام فى مناصب قيادية تدريسية فى المدارس مع تساوى مرتباتهم مع باقى المهن الأخرى فى الطب والهندسة وغيرها . وفى نفس الوقت يوضع برنامج للمعلمين الآخرين لتحسين مستوى أدائهم عن طريق ما يسمى بالتدريس الرسمى أو الترسيمى Formalistic Teaching الذى يعتمد على برامج للتدريس أثناء الخدمة على مستوى المدارس التعليمية أو المستوى المركزى . ويراعى فى هذا التدريب أن يقوم على الأساليب الفنية الحديثة فى إعداد المعلم لاسيما ما يتعلق منها بمهارات التدريس والمدة الزمنية لاكتسابها وطريقة التدريب عليها .

إن الآراء حول إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب قد تختلف وتتباين . وقد يرى البعض أنها دعوة فى غير أوانها وقد يرى آخرون غير ذلك . وهذا كله لا يقلل من أهمية هذا الأسلوب الجديد ولا ينبغى أن يصرف أنظارنا عن رؤية جوانبه المشرقة .

دراسة فن الإلقاء على غرار الممثلين :

يعتبر فن الإلقاء من الأمور الهامة التى ينبغى أن يجيدها المعلم لاعتماد أدواره فى التعليم والتعلم عليه . وعلى الرغم من هذه الأهمية فإن المعلم للأسف الشديد لا يتلقى أى تدريب على ذلك أثناء إعداده المهنى . ويترك الأمر عادة إلى الفرد نفسه . ولما كانت دراسة الممثلين لفن الإلقاء تعتبر مثالا ناجحا فإن على برامج إعداد المعلمين أن تتضمن دراسة مماثلة . وهذا يعنى أن يتضمن برنامج إعداد المعلم دراسة منهجية عملية على فن الإلقاء على غرار الممثلين . كما يجب أن تتضمن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على تدريب من هذا النوع . وإنى اعتقد أن ذلك سيؤدى إلى رفع مستوى أداء المعلم وتحسين طريقته فى التدريس وزيادة تأثيره على التلاميذ .

الفصـــل الرابـــع

مفاهيم تربويـــة

الفصل الرابع
مفاهيم تربوية

تعرض فى السطور التالية بعض المفاهيم التربوية الهامة التى يرتكز عليها النظرية والتطبيق التربوى أو التى تتصل بالتربية .

١ - الحرية الأكاديمية :

هى مظهر هام من مظاهر ديمقراطية النظم التعليمية . ويقصد بالحرية الأكاديمية حرية التعليم والتدريس . ويختلف مفهوم الحرية بالطبع تبعا لاختلاف الأيديولوجية السياسية والاجتماعية وكذلك تبعا لاختلاف الأغراض التربوية .

وتعتبر الحرية الاجتماعية مثلا أعلى لكل المربين تقوم على أساس الاعتقاد بأن البحث عن الحقيقة هو شىء هام لدرجة لا يجوز معها فرض قيود عليه مهما كانت النتائج التى يتوصل إليها وما تثيره هذه النتائج من جدل ونقاش . انها تتعلق بحق الإنسان فى أن يفكر بحرية وأن يبحث بحرية وأن يتعلم أيضا بحرية . .

إن الجذور التاريخية للحرية الأكاديمية يمكن أن نرجعها للإغريق . وقد ضرب سقراط أروع الأمثلة على الحرية الأكاديمية عندما تجرع السم راضيا دون أن يغير رأيه أو يتحول عما كان يعتقد أنه حق وصواب ولو أدى به الأمر إلى الموت .

وفى العصر الوسيط فى أوروبا فى ظل نظام الإقطاع استطاعت الجامعات أن تحافظ لنفسها على درجة كبيرة من الحرية الأكاديمية لكن هذه الدرجة انخفضت فى فترة الاصلاح الدينى . فقد كان للاختلافات الدينية وتعدد المذاهب أثر فى تقييد الحرية الأكاديمية لضمان الولاء لجماعة معينة . وقد ظلت هذه القيود حتى القرن الثامن عشر تقريبا عندما بدأت المدارس العلمانية المدنية غير الدينية فى الظهور نتيجة لحركة انفصال الدولة عن الكنيسة فى أوروبا . وبالنسبة لأوروبا فإن تقلص السلطان الدينى والسياسى للدولة ساعد على نمو حرية الفكر .

وقد ظلت الجامعات طيلة القرون الماضية تتمع بالحرية الأكاديمية باعتبارهامعلما رئيسيا من معالمها . لكن بالنسبة لغيرها من معاهد التعليم والمدارس فإن الأمر كان بين مد وجذب تبعا للظروف السياسية والاجتماعية .

وفـى ظـل الاسلام للحرية الأكاديمية مكفولة فلا إكراه فى الدين ولا إكراه فى العلـم. بل إن الاجتهاد وهو تحكيم العقل سمة مميزة ليقظة التفكير الاسلامى وتقدمه . ولم يقفل باب الاجتهاد إلا فى العصور المظلمة التى تجمد فيها الفكر وأتت بأسوأ النتائج بالنسبة للعقلية الإسلامية .

٢ - الحريـة والنظـام :

الحرية بمعناها المطلق لا وجود لها على أرض الواقع . وقد توجد فى خيال الفلاسفة ذلك أن الحرية لا تعمل فى فراغ وإنما تستمد مضمونها من النظام . وهما معا يمثلا وجهى عملة واحد ة . خذ مثالا لرجل ترك وحده فى الصحراء . هل يعتبر هذا الرجل حرا يتصرف كما شاء ؟ إن حريته محدودة بظروف المكان فهو إن أراد أن يأكل أو يشرب لا يجد ما يأكله أو يشربه فأين حريته إذن ؟ . فالحرية إذن تعنى النظام . ولتوضيح ذلك نتساءل : هل سير القطار على القضبان تقييد لحريته أم أن هذه القضبان فى الواقع شرط لحريته فى الحركة وإلا لما سار على الإطلاق ؟ . خذ مثالا آخر لسائق السيارة الذى يسير فى الشارع وعليه أن يتوقف عندما يرى الضوء الأحمر ولا يسير إلا إذا رأى الضوء الأخضر . هل يعتبر هذا قيدا علي حريته ؟ وهل يمكن له أن يدعى بأنه حر فى قيادة السيارة دون مراعاة القواعد والأصول ؟ إن حريته هنا مرتبطة بالنظام . وبالمثل يمكن التمثيل بلاعب الكرة فى الملعب . هل هو حر فى أن يضرب الكرة فى أى اتجاه ؟ أم أن حريته مقيدة بأصول اللعبة وقوانينها .

وهكذا يجب أن نفهم الحرية بمعناها الإيجابى . إنها الحرية القادرة على تحقيق الهدف فى ظل النظام . وهذا النظام بدوره يؤكد الحاجة إلى الاعتماد المتبادل للأفراد فى المجال الاجتماعى . والواقع أن هناك عدة عوامل تحدد الحرية منها عوامل داخلية

وأخرى خارجية . أما العوامل الداخلية فهى تتعلق بالإنسان نفسه ، ذلك أن التركيب الجسمي والعقلي والنفسي للفرد يحدد مدى حريته . فالانسان ذو الجسم الضعيف الهزيل أو الذى يعاني من مرض أو نقص جسمي لا يعتبر حرا فى نطاق القيود التى تفرضها عليه هذه الأبعاد الجسمية . فهو ليس حرا أن يأكل ما يشاء أو يحيا كما يشاء وليس حرا فى أن يتخلص من الألم الذى يعانيه . وبالعكس يمكن القول عن الجسم الصحيح . فصحة البدن إذن شرط للحرية . ولذلك يعتبر كل تقدم فى الميدان الصحى فى البلاد عاملا هاما لتحقيق حرية الأفراد كما أن التربية الحديثة لابد أن تتضمن العناية بالجسم وتقويته .

والناحية العقلية للفرد شرط أخر لحريته . ذلك أن الذكاء الانسانى ضرورى للحرية . فنجاح الإنسان فى حياته يتوقف على تصرفه الذكى . وأمور الحياة لا تستقيم لإنسان غبى .. بل أن الحياة نفسها تلفظه وتحاربه باستمرار وحيثما كان . والإنسان الذكى هو الإنسان القادر على الفهم السليم والتصرف الصحيح وإدراك العلاقات بين الأشياء فى أهدافها القريبة والبعيدة . هو الإنسان المبدع المفكر القادر على التخيل الذى يساعده على تشكيل امكانيات المستقبل واحتمالاته .

والحرية لا يستقيم عودها مع الجهل . فكيف يكون الإنسان حرا لفهم ما حوله من ظواهر الكون والحياة والتعامل الاجتماعى الرشيد وهو جاهل . إن الجهالة قيد على عقله وفكره وبالتالى لا يمكن أن يكون حرا . وهناك مثل معروف يقول " كلما تعلم الإنسان زادت حريته " . ولهذا فإن ذكاء الإنسان وتثقيف عقله وفكره ضرورة تفرضها حريته . وعلى أى برنامج تربوى أن يولى هذه الجوانب عناية كبرى . وكذلك الناحية النفسية للفرد بأبعادها المختلفة من حب وكره وتعصب وتحيز وتقبل ورفض كلها تحدد سلوك الإنسان . فكيف يستطيع الإنسان ادعاء حريته وهو فى الواقع عبد لنزعات النفس وخلجاتها وعبد للعادات التى كونها . خذ مثلا الشخص الذى أصبح التدخين عادة متمسكة لديه ومستحكمة فيه لا يستطيع أن يمتنع عنها ؟ إنه قد يدخن رغم أنفه بحكم قوة العادة وسيطرتها عليه حتى مع أنه من الناحية العقلانية يعرف مضار التدخين على ماله وصحته . فهل نعتبر هذا الإنسان حرا ؟ إن حرية الإرادة شرط ضرورى لحرية

الإنسان ولا يمكن لإنسان أن يكون حر الإرادة وهو غير قادر على التحكم فيها . إذ أنه يستسلم لرغباته ونزواته أو دوافعه الجامحة . ولذلك يجب على التربية أن تهدف إلى غرس العادات السليمة عند الإنسان منذ بواكير الطفولة وأن تهتم بالقدوة الصالحة والبعد عن قرناء السوء وأن تربى الفرد على التحكم فى نفسه ليستطيع أن يكبح زمامها وأن يسيطر عليها كما ينبغى أن تربى ضمير الفرد لأنه خير عاصم له وعندها يمكن أن يكون الإنسان حرا . ذلك أن الحرية الحقيقية لا تتوفر إلا فى ظل الشخصية الكاملة المتكاملة . أما كيف يكتسب الإنسان هذا الكمال والاكتمال فهو موضوع التربية برمته .

أما العوامل الخارجية التي تحد من حرية الإنسان فتتمثل فى البيئة المادية والاجتماعية التى تحيط بالانسان ، هذه العوامل الخارجية الهامة هى التى تحدد حريته. فالفقر والغنى مثلا صورتان لمدى ما يتيحه أى مجتمع من ثروة لأفراده . وكلتاهما تحدد مدى الاختيارات والامكانيات المتاحة للإنسان وبالتالى تحدد حريته . ولذلك يعتبر تحسين مستوى معيشة الأفراد عاملا هاما نحو الحرية . ومن ناحية أخرى نجد أن الإنسان الحديث قد استطاع السيطرة على ثرواته المادية والطبيعية بمقدار ما أتيح له من تقدم تكنولوجى هائل . وهو شرط ضرورى لحرية المجتمعات المدنية . إلا أن التقدم فى هذا الجانب كان بمعدل أسرع من معدلات النمو فى الجوانب الأخرى الداخلية والخارجية المحددة للحرية .

ويجب على التربية أن تزود الأفراد بالمهارات المعرفية والسلوكية التى تنفعهم وتمكنهم من زيادة دخلهم وتحسين مستوى معيشتهم وتنمى تطلعاتهم وآمالهم فى الحياة . كما يجب على التربية أن تزود الإنسان أيضا بالمهارات المعرفية والعملية التى تمكنه من فهم عالمه الذى يعيش فيه وتمكنه من السيطرة على بيئته المادية واستغلال ثرواتها الطبيعية .

ومن ناحية أخرى نجد أن الإنسان نفسه يعتمد على غيره منذ أن كان نطفة أو علقة فى بطن أمه . وهو محتاج إلى العناية والرعاية . وهذا الاحتياج يعنى عدم حريته . فالانسان المحتاج ليس إنسانا حرا . وهو بعد ولادته يظل محتاجا لهذه

العناية . وفى تعامله وهو كبير راشد مع الآخرين محتاج إلى تعاونهم ومساعدتهم أيضا . ولا يمكن له أن يحقق شيئا بمفرده إلا بتعاون الآخرين . ويزداد اعتماد الناس بعضهم على بعض بصورة متزايدة فى المجتمعات الحديثة . وبدون مساعدة الآخرين لن يجد رغيف الخبز الذى يأكله أو الملبس الذى يلبسه أو المواصلة التى يركبها . وغيرها من الأمثلة التى لا تحصى . وهذا يعنى تزايد اعتماد الناس بعضهم على بعض . كما يعنى ارتباط حرية الفرد بحرية الآخرين .

وكذلك نجد أن المعايير والقيم الاجتماعية السائدة فى المجتمع وقوانينه وتشريعاته كلها تمثل حدودا لمدى حرية الفرد . وهذا يعنى لأى برنامج تربوى ضرورة العناية بتكوين الاتجاهات الصحيحة للفرد نحو نفسه ونحو مجتمعه ، وتنمية حساسيته الاجتماعية نحو النظام الاجتماعى وقيمه السائدة ، وتعريفه بها وتعويده على احترامها وكذلك احترام القوانين والتشريعات وحماية الملكية العامة .

إن أعلى مراتب الحرية هى الحرية الكاملة التى ترتبط بالله عز وجل . فهو الذى خلق الكون وأحسن صنعه وخلق الإنسان فأحسن تقويمه . ورتب للناس أمور حياتهم بما يحقق لهم الخير فى الدنيا والآخرة . ولذلك يجب ألا تستمد الحرية التى تنشدها للفرد والمجتمع إلا منه وأصولها من المبادىء السامية التى رسمها لنا .

ويصبح الفرد مقيدا فى حريته بتأثير البيئة الاجتماعية والطبيعة وما نسميه بحرية الاختيار أو الإرادة هى حرية ظاهرية مقيدة بالنظام . فالله سبحانه وتعالى بين لعباده الحلال والحرام وطريق الخير وطريق الشر وهداه النجدين وعلى الإنسان أن يختار بينهما إما شاكرا وإما كفورا .

الحريـة والسلطة والتربيـة :

يجب ألا ينظر إلى الحرية والسلطة على أنهما متضادان ، بل ينظر إليهما كوحدة متكاملة تكون فيها الحرية نتيجة طبيعية ومنطقية وشرعية للسلطة . إننا إذا تركنا الفرد

يفعل ما يريد بدون أية قيود أو نظام أو قواعد فإن هذا سيؤدى بالضرورة إلى الفوضى . وبهذا ينعدم معنى الحرية الحقيقى وينعدم معه احترام الآخرين أو القدرة على انجاز أى شىء . ولكى تنظم الحرية الأخلاقية يجب أن تكون هناك قواعد قانونية تحمل الأطفال والراشدين على احترامها وتعديل سلوكهم فى ضوئها . إن الحرية الحقيقية تعنى ما يجب علينا أن نفعله من خلال متطلبات السلطة . أو بمعنى آخر أن نفعل ما يسمح به القانون أو النظام . فالطفل يتعلم الحرية تحت نظام القانون أو السلطة . والمعلم بالطبع ممثل لهذه السلطة . ولكى نتجنب اساءة استخدام السلطة يجب أن نتأكد من أن هذا الاستخدام يحقق الحرية لا الظلم والاستبداد . والمعلم يحسن صنعا إذا لم يمارس السلطة بطريقة جائرة بل يستخدمها بطريقة تحفظ كرامة الآخرين وانسانيتهم . وبعض المربين ينظرون إلى الحرية الأخلاقية على أنها تعنى التحرر من أية قواعد أخلاقية . وهذا مفهوم خطأ لمعنى الحرية الأخلاقية . إن الطفل الذى يتعلم حرية الأخلاق يستطيع أن يرى أكثر من حل واحد للمشكلة التى تواجهه . وبعد أن يقارن بين هذه الحلول بعقله وذكائه يستطيع أن ينتقى أفضلها ويتفاعل معه .

وهذه الفكرة تعبر عن الحرية التعليمية المقبولة عقلا . لأن بعض المربين قد ينظرون إلى الحرية كما لو كانت طبيعية للطفل . وهذا المفهوم ضيق المعنى . فالحرية الطبيعية التى لا ترتبط بالقوة العقلية أو لا توجه بها تكون حرية غير مسئولة قد تؤدى إلى تدمير التعاون المثمر البنّاء الذى يعتبر الأساس الطبيعى للنظام . وهذا يقتضى ألا نعزل بين الحرية الطبيعية وبين الحرية الداخلية للفرد ، لأن حرية الفكر ينبغى أن يتاح لها الفرصة لتختبر نتائجها من خلال سلوكها العلنى . والنظرة المناسبة للحرية هى أن تكون وسيلة لا غاية .

إن العلاقة الأساسية بين الحرية والسلطة قد تساعدنا فى شرح نوع الحرية المعروفة بالتدريب على ضبط النفس . وبعض أنواع الضبط أو التنظيم شرط أساسى للحرية الحقة . وخلال السنوات الأولى من الطفولة يكون عادة مصدر الضبط متمثلا فى بعض القوى الخارجية للطفل مثل الوالدين أو المدرس . وأن الهدف من معظم الأنظمة الأخلاقية فى الفلسفة التربوية هو أن يتحول التحكم الخارجى إلى تحكم داخلى . وهذا

التحول التدريجى يمكن الطفل من أن يتعلم ويتدرب على الاستقلال الأخلاقى فى ضبط الذات .

إن المناقشة السابقة كانت متركزة على حرية التلميذ فماذا عن الحرية التى يتمتع بها المدرس ؟ وماذا عن شخصيته ؟ إن البعض سيجعل منه شيئا ضخما . بينما يقلل منها البعض الآخر لدرجة التلاشى وأن النظرة الأولى ستجعل من المدرس صاحب السلطة النهائية يحتاج إلى طاعة شخصية مباشرة من التلاميذ . أما النظرة الثانية فتؤدى إلي أن التلميذ يجد وضعا اجتماعيا فى المدرسة أقرب إلى الفوضى . والواقع أنه ليست هناك حرية حقيقية للتلاميذ إلا إذا كان المدرس حرا بالقدر الذى يجعل قدراته متاحة أو متوفرة للتلاميذ . وبما أن التربية عملية اجتماعية تعتمد على المشاركة فلا ينبغـى أن نقـلل من أهمية الشخص الذى له أكبر المشاركة فى المجموعة ألا وهو المدرس . وعلى النقيض من ذلك يستطيع الأطفال أن ينموا حريتهم الأخلاقية إذا كان المدرس حرا لينصح ويوجه التلاميذ كيف يستطيعون أن ينموا قدراتهم الفردية . ولكن من ناحية أخرى يجب ألا نفترض أن المدرس فقط هو الذى لديه الجانب الإيجابى للمشاركة أو المساهمة فالأطفال أيضا لديهم خبرات مهمة . والمدرس سوف يدرب حريته تدريجيا فى ضوء ذلك ولن يكون ذلك الديكتاتورى المستبد بل الناصح الودود .

٣ - التـربيـة الحـرة Liberal Education :

هى التربية التى تهدف إلى تحرير العقل والروح وتتفادى التخصص الضيق ولا يقصد بها الإعداد المهنى وإنما الإعداد للحياة وليس لكسب العيش . ويرجع مفهوم التربية الحـرة إلـى التربـية الإغريقية القديمة ويمتد أثره إلى الآن فى الممارسات المعاصرة . وقد لعبت الفنون السبعة الحرة دورا رئيسيا فى تشكيل المنهج المدرسى فى الدول الأوروبية لأكثر من ألف عام تلت . وما زالت بعض عناصرها قائمة حتى الآن فى مختلف النظم التعليمية الغربية . بل إن فى أمريكا كليات تحمل عنوان كليات الفنون أو الآداب الحرة Liberal Arts Colleges * . وقد سبق أن عرضنا فى كلامنا عن المنهـج

* لمزيد من تفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب . تاريخ التربية فى الشرق والغرب . عالم الكتب ١٩٩٢ .

المدرسى تفصيل الكلام عن الفنون السبعة الحرة .

٤ - المنطق والتربيــة :

يتعلق المنطق بدراسة أساليب التفكير ومن الأمور التى لا يمكن إنكارها أن تعليم الطالب كيف يفكر ويستنبط منطقيا هى مهمة صعبة رغم أنها مطلب تربوى هام . والواقع أن كثيرا من الناس الذين لا " يفكرون بالمنطق " يخضعون لا شعوريا لانفعالاتهم . ولا شك فى أن العوامل الضاغطة بالمجتمع المعاصر قوية لدرجة أن المتعلم غالبا ما يجد صعوبة فى تحقيق التوافق مع الفكر غير الإنفعالى وغير المتحيز والتبادل الحر للأفكار فى المدرسة . وغالبا ما تغض المدرسة والأسرة نظرهما عن الموضوعية ذاتها التى ترمى إليها المدرسة .

والواقع أن المنطق هام للمدرسين لأسباب كثيرة . مثلا لا يمكن تعليم شىء أو تعلمه بغير لغة ، واللغة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنطق . ولكن اللغة قد تعوق التفكير المنطقى عند استخدامها انفعاليا . ونحن فى كثير من الأحيان نستجيب لإحدى الأفكار إما سلبيا وإما إيجابيا تبعا للغة التى تعرض من خلالها . فمن المعروف أن للغة وظائف مختلفة منها الوظيفة الإنفعالية والوظيفة الوجدانية والوظيفة الرمزية . وتتناول الوظيفتان الأوليان مشاعر الشخص وتفاعلاته الذاتية الشخصية ، بينما تشير الثالثة إلى التبادل الفعلى للأفكار . وللوظائف الثلاث استخداماتها المناسبة فى حياتنا . والشىء المهم هو أن نعرف نوع المهمة التي نطالب اللغة بأن تضطلع بها كلما استخدمناها . والمعلم يستطيع أن ينمي لدى التلميذ الجوانب الوظيفية المختلفة للغة . ففى دروس الدين والأدب والفنون تبرز الجوانب الانفعالية والوجدانية للغة . وفى دروس الرياضيات والعلوم الطبيعية تبرز الجوانب الرمزية الموضوعية المنطقية للغة .

ويجب على المتعلم أن يميز بين موضوع الدرس الذى يقوم بتفهمه ، وبين مشاعره الوجدانية الذاتية تجاهه . ويجب أن يبنى أحكامه التى يتوصل إليها على أساس من الموضوعية وعدم التحيز . إن الاستجابات الانفعالية حقيقة واقعة لكن يجب أن تكون فى حدود الإطار الخاص باستخدامها وهى تكون أكثر مصداقية إذا ما قامت على أساس

من التفكير المنطقى .

ويحتل المنطق صميم العملية التعليمية ، فتدريس موضوع أو حل إحدى المشكلات يتطلب خطوات معينة . ولكى تكون هذه الخطوات صحيحة على المعلم أن يعرف الخطوات المنطقية التى يجب اتخاذها وعليه أن يرسم خطة لعمله بطريقة منظمة بقدر الإمكان بحيث تصدر كل نقطة عن نقطة أخرى وتؤدى إلى غيرها . ويجب أن يوضح لتلاميذه سلسلة الأسباب والأفكار الكامنة وراء الخطوات المختلفة التى تصل إلى النتائج بواسطتها . فحفظ جدول الضرب مثلا لا يؤدى إلى تعلم ذى بال ما لم يفهم التلميذ البناء المنطقى لذلك الجدول .

وفى عمليـة التدريس يقـوم المدرس بالتعريف والتفسير والشرح والبرهنة والتقويم . وهذه عمليات منطقية يجب أن يكون المدرس ملما بها إذا ما أراد أن يقوم بتدريس طلبته بأكبر قدر من الفهم . والواقع أن النظرية التربوية وممارستها تحتاج إلى وضوح التصور وإلى الدقة العقلية البالغة وإلى الدقة فى استخدام الألفاظ وهو ما تستطيع المعرفة بالفلسفة التحليلية تقديمه . ويمكن الرجوع إلى كتاب فلسفة التربية لنفس المؤلف للوقوف على تفصيلات هذه المدرسة وغيرها من مدارس الفلسفة أن السؤال الذى يثار كثيرا فى التربية هو : أيهما أكثر منطقية : ترتيب المواد الدراسية على أساس منطقى أم على أساس سيكولوجى . أى هل نقدم المضمون على أساس تنظيم موضوعى لمادة المقرر تبعا لمرحلة النمو التى وصل إليها المتعلم (مثلا هل يجب أن تأتى دراسة الفيزياء بعد الجبر (ترتيب منطقى) أم هل يجب أن تدرس هذه المواد فى أى وقت عندما يكون المتعلم مستعدا لها (ترتيب سيكلوجى) .

وبالنسبة لاستخدام المنطق استخداما سليما فى الممارسة التربوية يشير فلاسفة التربية إلى أهميته فى الجوانب التالية :

١ - وضوح التفكير .
٢ - اتساق التفكير والقدرة على الإقناع .
٣ - الكفاية الفعلية والوثوق فى المطالب المعرفية .

٤ موضوعية مطالب المعرفة .

٥ - عقلانية الأخلاق والسلوك الهادف

٥ - الالتـزام العلمى والمهنى فى التربية :

شاع استخدام كلمة الإلتزام فى الأدب فى السنوات الماضية . ويقصد بها أساسا التزام الأديب بالتعبير عن قضايا بلده وتكريس نفسه لخدمة هذه القضايا من وجهة النظر القومية والمصلحة الكبرى للبلاد . وبصرف النظر عما تثيره قضية الإلتزام فى الأدب من جدل فإن ما يهمنا هنا أن نشير إلى وجود اشتراك كبير فى معنى الإلتزام فى كل من الأدب والتربية ، وإن كانت درجة الحساسية فى استخدام المفهوم تزداد بصورة أكبر بالنسبة للتربية نظرا لطبيعتها الخاصة وطبيعة العلاقة التى تربط بين المربى وأبنائه وبين المعلم والمتعلم . ويمكننا أن نميز جانبين رئيسيين لمعنى الالتزام فى التربيـــة :

أولهما : الالتزام بالأصول المهنية للتربية . . فالتربية مهنة شأنها شأن أى مهنة أخرى من المهن الأساسية الرفيعة كالطب والقانون وغيرها . وهى لهذا لها أصولها المهنية التى ترتكز عليها . وهذا يعني بالنسبة للمعلم أن يصدر فى عمله مع تلاميذه عن هذه الأصول العلمية . فلا يكون فى عمله مرتجلا وإنما يكون ممارسا لما تعلمه من حقائق تربوية خلال إعداده المهني سواء كانت هذه الحقائق متعلقة بالمادة الدراسية أو طرائق تدريسها أو متعلقة بالتلميذ ونموه العقلى والنفسى والجسمى ومطالب هذا النمو من الناحية التربوية ، أو من حيث أصول التربية وركائز العملية التربوية وفلسفتها وأبعادها ، أو من حيث ارتباط العملية التربوية بالأهداف الاجتماعية وارتباط ما يحدث فى المدرسة بما يحدث خارجها فى المجتمع الكبير . كل هذا يكون الأصول التى يستند إليها المعلم فى ممارسته لعمله التربوى . فهو مطبق لأصول العلوم التى درسها باعتبار أن التربية ميدان تطبيقى وهو ممارس للأصول المهنية للتربية باعتبارها مهنة من أشرف المهن وأجلها على الاطلاق . إن ما يميز المعلم المحترف أو المهنى عن غيره هو أن ممارسته للتربية واتخاذه للقرارات التربوية يعتمد على هذه الأصول العلمية التي درسها

وتعلمها من خلال إعداده المهنى الطويل - فى حين أن المعلم غير المهنى يعتمد فى ممارسته للتربية وفى القرارات التى يتخذها فى الفصل على المحاولة والخطأ والاجتهاد الشخصى - وشتان ما بين الإثنين وما أبعد البون بينهما .

ثانيا : الالتزام بدستور مهنة التعليم وأخلاقياتها - ودستور مهنة التعليم شأنه شأن دساتير المهن الإنسانية يؤكد أن خدمة المجتمع تأتى أولا - بمعنى أن المعلم ينبغى أن يضع فى اعتباره أن خدمة المجتمع لها الأولوية على الكسب المادى وأن مهنة التعليم ليست وسيلة للكسب المادى بقدر ما هى لخدمة المجتمع - وهذا يعنى أن يتوخى كل معلم خدمة المجتمع كهدف أسمى له - أما العائد المادى من وراء المهنة فهو مطلب ضرورى لا يمكن إنكاره بل ويجب أن يتكافأ مع شرف المهنة ومطالبها العالية - ولكن هذا العائد يأتى كنتيجة طبيعية لعمل المعلم فى استهدافه خدمة المجتمع - وهذا يتطلب من المعلم أن يكون لديه الإتجاه الصحيح نحو مهنة التعليم وأن يخلص فى تعليم طلابه وتوجيههم ، ولا يدخر وسعاً فى توجيههم وإرشادهم وتبصيرهم بالحق والخير والجمال ، ولا يضللهم أو يزيف لهم الحقائق أو يجعل منهم ميدانا لترويج أفكار دعائية ينحاز لها - إذ ينبغى على المعلم أن يفرق بين دوره المهنى كمرب ودوره الاجتماعى كمواطن - فهو من حيث كونه مواطنا يمكنه أن يعتنق الأفكار التى يرى أنها صحيحة أما فى عمله المهنى كمعلم فعليه ألا يخلط بينه وبين غيره من الأعمال - فهو فى هذا العمل يلتزم باتجاهات المنهج المدرسى واتجاهات مجتمعة - وعلى المعلم أن يكون بناءا لا هداما وإيجابيا لا سلبيا ، وألا يستخدم سلطانه لحمل التلاميذ على اعتناق أفكار غير مرغوبة من مجتمعه ، كما أنه ينبغى عليه ألا يحجر على عقول التلاميذ وإنما يناقش معهم الأمور بعقل مفتوح فى إطار من الاحترام المتبادل - وعلى المعلم أيضا ألا يستخدم علاقته مع تلاميذه فى سبيل الحصول على امتيازات خاصة كأن يكلفهم مثلا بتأدية خدمات شخصية له كما سبق أن أشرنا .

إن المعلم ناقل للثقافة ومفسر للمعرفة والوسيط بين الأجيال وهو بانى الحضارات والأمم - وليس المعلم داعية ثوريا أو مهددا للنظم الاجتماعية التى ائتمنته على أغلى ما تملكه وهو أبناؤها - وفى ضوء هذا الفهم الواضح لدور المعلم يجب أن يكون التزامه

بأصول المهنة ودستورها وأخلاقها ٠

٦ - ديمقراطية التربية والتعليم :

برز فى السنوات الماضية الاهتمام بديمقراطية التربية والتعليم وجعل النظم التعليمية أكثر انفتاحا على شعوبها ومجتمعاتها ٠ وقد سبق أن أشرنا إلى أن من التحولات الهامة في ميدان التربية التحول الذى طرأ على الفرص التعليمية من كونها ميزة للقلة والصفوة إلى جعلها حقا متاحا للكثرة ٠ وقد جاء الاهتمام بديمقراطية التربية والتعليم بصورة مباشرة فى السنوات الأخيرة نتيجة لانتصار الديمقراطية فى الحرب العالمية الثانية ٠ وما تلا ذلك من تطورات هامة على المستوى العالمى بظهور المنظمات الدولية ومن بينها المنظمات المتخصصة للتربية والثقافة والعلوم وعلى رأسها منظمة اليونسكو التى بذلت منذ إنشائها جهودا عظيمة فى تطوير حركة التعليم والتربية بصفة عامة ودفع حركتها إلى الأمام ٠ وعلى المستوى القومى نجد أن كثيرا من الدول بدأت فى إعادة بناء مجتمعاتها وحاولت العمل على الإصلاح الاجتماعى ٠ وكان من الطبيعى أن يصاحب ذلك اهتمام بالاصلاح التعليمى وجعله تعليما أكثر ديمقراطية وأكثر عدالة من الناحية الاجتماعية ٠ ومهما كان الإطار الفلسفى فإن للمربين والمعلمين حيزا من الاتفاق فيما بينهم على أن الديمقراطية هى الأسلوب التربوى المناسب ٠ وهناك عدة مبادىء رئيسية للديمقراطيةفى التربية يمكن أن نعرضها فى السطور التالية :

أ التفكير النقدى :إن الأسلوب الديمقراطى فى الحياة يستبعد نمط الولاء والانسياق الأعمى ويؤكد على التفكير النقدى وعلى تنمية مواطنين أحرار فى التفكير والتعبير والقدرة على النقد البناء ٠

ب البعد عن التلقين : إن التلقين أسلوب مرفوض فى ظل التربية الديمقراطية لأن التلقين يعلم الأفراد ماذا ينبغى عليهم أن يفكروا ٠ لا ماذا يفكرون هم بأنفسهم ٠ ويجب على التربية الديمقراطية أن تخلق مناخا يتيح للتلميذ أن يكون حرا من سيطرة المعلم على تفكيره وألا يرغم المعلم تلاميذه على تقبل أفكاره بدون اقتناع أو تفكير ويجب أن يبتعد المعلم عن الشعارات الجوفاء والتعصب الأعمى ٠

ـ الحرية والمسئولية ينبغى على المدرسة أن تنمى مواطنين قادرين على الاستمتاع بنعم الحرية ويعرفون المسئوليات المصاحبة لهذه النعم . وهكذا يجب أن تستهدف التربية تنشئة أفراد أحرار قادرين على استخدام حريتهم بكفاءة وقادرين على تحمل المسئولية الفردية والاجتماعية . ومن العبارات المشهورة " كلما تعلم الإنسان زادت حريته " .

ـ الرفاهية المادية ينبغى على التعليم فى ظل الديمقراطية أن يعزز تنمية المهارات العملية والمهنية ليؤمن لكل مواطن فرصة عيش وحياة منتجة حرا من عبودية الفقر ومرارته . فمن المعروف أن الجهل والفقر والمرض كلها قيود على حرية الإنسان .

هـ – تكامل الشخصية : ينبغى ألا يكون تعليم الفرد مقصورا على المهارات المهنية فقط ، وإنما يجب أن يهتم التعليم أيضا بتنمية القيم الجمالية والأخلاقية للتأكد من أن كل شخص سوف يصبح قادرا على تنمية طاقاته الكاملة كشخصية فردية متميزة عن غيرها .

و المواطن المهتم : ينبغى أن تشجع المدرسة تنمية إتجاهات المسئولية الاجتماعية والعناية بالمشكلات الاجتماعية للمجتمع الإنسانى . وينبغى أن يهدف التعليم إلى تنمية مواطنين فاعلين يعملون بشكل نشط على إيجاد حلول للمشكلات الاجتماعيةعلى اختلاف مستوياتها من خلال المؤسسات الشرعية والديمقراطية .

معايير ديمقراطية التعليم :

يهمنا كدارسين للتربية ن نعرف أهم المعايير الرئيسية التى يمكن أن نحكم بها على أى نظام تعليمى ، وأن نتبين إلى أى مدى يعمل على تحقيق ديمقراطية التعليم . كما أن هذه المعايير تساعدنا فى أى محاولة نستهدف بها العمل على تحقيق نظام ديمقراطى للتعليم . من أهم هذه المعايير أو المبادىء :

١ – أن يتاح لكل فرد فرصة التعليم على أساس متكافىء دون قيد أو تمييز بسبب

الوضع الاجتماعى أو الغنى أو الفقر أو الدين أو العرق والسلالة - وهذا يعنى أن يكون التعليم متاحا للجميع على قدم المساواة وبمقدار ما يستفيد منه الفرد وفقا لقدراته واستعداداته .

٢ - إزالة جميع الحواجز الصناعية بين مختلف التعليم بما يؤدى إلى عدم وجود أنماط تقليدية من التعليم ذات مكانة اجتماعية خاصة ومتميزة على غيرها من أنواع التعليم الأخرى فى نفس المستوى لاسيما فى التعليم الثانوى .وهذا يعنى وجود القنوات المفتوحة بين جميع أنواع التعليم بحيث يمكن أن يؤدى كل نوع من أنواع التعليم إلى مواصلة الدراسة بالمراحل الأعلى أو التحويل من نوع إلى آخر . ويتطلب ذلك النص فى قوانين التعليم وتشريعاته على تساوى جميع أنواع التعليم فى المستوى الواحد فى المكانة .

٣ أن تهتم الدول والحكومات المختلفة بالتربية قبل المدرسية وذلك بانشاء نظام حكومى لدور الحضانة ورياض الأطفال ، وذلك لأهمية هذه المرحلة فى تكوين شخصية الطفل .

٤ - أن ينظر إلى التعليم العام نظرة شمولية أوسع بحيث يتخلص من النظرة الضيقة التى تقصره على عدد معين من المواد الدراسية التقليدية . وإنما يشمل مواداً متنوعة اقتصادية واجتماعية وتكنولوجية وفنية ومواداً إجبارية وأخرى اختيارية .

٥ - أن يكون التعليم عملية مستمرة مدى الحياة لا ينتهى عند مرحلة زمنية معينة أو يقف عند دراسة محددة وإنما يمتد على طول عمر الإنسان . ويجب أن تمشى هذا التعليم مع حاجات كل مرحلة عمرية وأن يعمل على تحقيق مطالبها .

٦- أن تتنوع أساليب التربية والتعليم ونظمها وأشكالها سواء منها المدرسية واللامدرسية ، والتعليم المفتوح ، والمراسلة . . وغيرها .

٧ الاهتمام بالتعليم المعاود أو المتناوب " Recurrent " الذى يتناوب فيه التعليم مع العمل ، والواقع أن مفهوم التعليم المتناوب مفهوم حديث سنفصل الكلام عنه فيما بعد .

٧ - جـــودة التعليــم :

تثير جودة التعليم اهتمام جميع المربين ، وإذا وضعنا هذه المشكلة على شكل سؤال . ما أنواع الخبرات التعليمية التى تشكل تعليما جيدا ؟ . فإن الجواب يكون صعبا نظرا لاختلاف المنطلقات الفلسفية للمعلمين والقوى المختلفة التى تؤثر على المجتمع مثل : التحضر والتكنولوجيا والقيم الإنسانية المتغيرة والإزدهار الاقتصادى والمشاكل الدولية ، ويمكن أن ينظر إلى الجودة بطريقة أو أكثر فى ظل المعايير الآتية :

١ - التعليم عقلانى وينبغى أن ينتج مواطنين مثقفين ذوى اطلاع واسع قادرين على الابداع والتفكير الخلاق فى مجال أو أكثر .

٢ ينبغى أن ينتج التعليم أفرادا منتجين وفنيين مهرة .

٣ ينبغى أن ينتج التعليم مواطنين منضبطين ذاتيا ويتصفون بالمسئولية الاجتماعية والمواطنة الصالحـة .

٤ ينبغى أن ينتج التعليم أشخاصاقادرين على الاستمتاع بحياة ناجحة موفقة فى ظل نظام اجتماعى ديمقراطى .

٥ ينبغى أن ينتج التعليم أشخاصا قادرين على فهم وتقدير الانجازات البشريـة فى العلـوم الطبيعيـة والاجتماعية والإنسانيات والفنون ما استطاع إلى ذلك سبيلا.

٦ ينبغى أن يعد التعليم الأفراد لعالم سريع التغير ومطالب غير منظورة ، وهو ما يجعل التربية المستمرة خلال حياة الفرد فى عالم الكبار أمرا عاديا متوقعا .

الاتفاق المشترك :

هناك اتفاق كبير بين المربين حول المسائل الرئيسية المتعلقة بالتعليم وبالجودة ويتفق المربون على أن التعليم الذى يخفق فى تطوير القيم الديمقراطية الأساسية للحياة إنما هو تعليم أخفق فى مهمته الأساسية . . وبطبيعة الحال فإن المدرسة هى المؤسسة

الوحيدة بين جميع المؤسسات الموجودة فى المجتمع التي تعتبر العامل المهم فى استمرار القيم الاجتماعية الأساسية . وعلى هذا فإن أى نظام تعليمى يخفق فى الاسهام فى تنمية القيم الديمقراطية يمكن اعتباره نظاما فاشلا بالرغم من تفوق خريجيه فى المعرفة والثقافة ، وتشمل هذه القيم الجوانب الرئيسية التالية :

١ قيمة الإنسان وكرامته .

٢ حقوقه فى الحياة والحرية والسعادة وهى حقوق لا يمكن التفريط فيها .

٣ - تساوى الجميع أمام القانون ، دون وجود امتيازات خاصة لفرد على آخر .

٤ - الإيمان بكمال الإنسان فى سعيه الدائب لتطوير طاقاته الكاملة .

٥ الحكم بالشعب وللشعب ومن أجل الشعب . ويجب أن تكون لكل فرد الثقة فى قدرة الآخرين على اختيار وإصدار الأحكام .

٦ الحماية المتساوية للجميع . وواجب الحكومة أن تحمى الأقلية من استبداد الأغلبية وأن تحمى الأغلبية من تسلط وقيود الأقلية .

٧ - الحرية الفردية وحرية الفرد ليست مقصورة على التصويت السياسى . فالشخص حر فى أن يفكر ويتكلم ويعتقد طبقا لما يمليه عليه ضميره ، ويجب ألا يوجد أى تمييز ضد أى شخص يشذ عن رأى الأغلبية .

مبادىء تربوية :

من أهم المبادىء التى يجب أن يضعها فى اعتباره كل مرب ديمقراطى مسـئول عن تربية الأطفال ما يلى :

١ ينمو الأطفال بمعدلات فردية متفاوتة لا ترتبط غالبا بأعمارهم الزمنية ولذلك ينبغى توفير أنشطة تعليمية مختلفة تتفاوت فى درجة تحديها لذكاء الطفل حتى تتناسب مع المستويات العقلية المختلفة للأطفال .

٢ لدى الأطفال حب استطلاع طبيعى وشغف بالتعلم . ويكون تعلمهم أفضل إذا تركت لهم الحرية لإشباع اهتماماتهم الطبيعية . والطفل يتعلم على نحو أفضل من خلال حواسه وملاحظاته للأشياء واختباره لها والتعامل معها .

٣ يتعلم الطفل مما يفعله هو لا مما نفعله نحن له . ولذلك ينبغى أن يقوم الطفل نفسه بصورة مباشرة بأداء وعمل ما ينبغى أن يتعلمه حتى نتجنب التعلم اللفظى الذى درجنا عليه فى تربيتنا القديمة للأطفال .

٤ - يستطيع الأطفال أن يكتسبوا كثيرا من المهارات من خلال اللعب . فعن طريق اللعب يجرب الأطفال أدوارا جديدة ويحلون مشكلات مختلفة ويحسنون التعامل مع البيئة ويمارسون مهارات اجتماعية . ومن خلال اللعب يعملون ويتعلمون .

٥ يتعلم الأطفال من بعضهم بعضا كثيرا من الأشياء منها احترامهم لأنفسهم واحترامهم للآخرين والشعور بالمسئولية والإنجاز وأشياء أخرى كثيرة كما يتعلمون كيف يتعلمون .

٦ من الضرورى توفير بيئة مواتية للتعلم ترتب عن قصد وتكون مملوءة بمواد التعلم الحسية والمجسمة باعتبارها الأدوات الضرورية للتعلم . فالبيئة هى طريق التعلم ويجب أن تساعد الطفل على الاكتشاف والتعلم .

٧ تنمية المهارات المعرفية الأساسية عملية ضرورية فى تعليم الطفل يجب أن توفرها له الأساليب المبتكرة فى التعليم والتعلم .

٨ - يساعد جو الثقة والحرية الموجهة الذى نوفره للطفل تنمية روح المبادأة والاعتماد على النفس . فالأطفال يحتاجون إلى الأمن وبث الثقة فى النفس .

٩ كل طفل شخصية فريدة فى ذاتها ويجب احترام هذه الشخصية وتقديرها فى كل جوانبها .

طرق الحكم على نوعية التعليم :

هناك عدة طرق يمكن استخدامها للوقوف على نوعية التعليم وتحديد مستوى جودته من أهمها :

- تقارير وآراء الموجهين فى زياراتهم للمدارس .
- إستخدام مختلف أشكال الاختبارات والامتحانات .
- إستخدام البحث التربوى .
- آراء وتعليقات الآباء .

٨ - التعليم المعاود و المتناوب Recurrent Education

يعتبر مفهوم التعليم المعاود أو المتناوب من المفاهيم التربوية الحديثة . فقد ظهر هذا المفهوم فى نهاية الستينات من هذا القرن . ولقى اهتماما خاصا من جانب منظمة الدول الأوروبية للتنمية الاقتصادية والثقافية " OECD " ومن بعدها بدأ الاهتمام يزداد بهذا المفهوم فى الدول الصناعية والنامية على السواء بل أن التعليم المعاود كان موضوع مؤتمر وزراء التربية فى الدول الأوربية سنة ١٩٧٥ ، وقد أبرز هذا المؤتمر أهمية التعليم المعاود واعتبره جزءا لا يتجزأ من أى سياسات اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية لوضع مفهوم التربية المستمرة أو الدائمة موضع التنفيذ .

إن مفهوم التعليم المعاود يتعلق بالكبار ويرتبط بمفهوم التربية مدى الحياة ويتناوب فيه التعليم مع العمل . ومن أهم ميزات هذا النوع من التعليم أنه :

أ يساعد على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بما يقدمه من فرص تعليمية لمن فاتهم التعليم أو نزلوا مبكرا إلى ميدان العمل .

ب يساعد على توثيق العلاقة بين التعليم وميدان العمل .

حـ يساعد الشباب على الدخول بسرعة إلى الحياة وميدان العمل وممارسة مسئوليات الكبار .

د - يساعد على زيادة فعالية التعليم لخدمة متطلبات سوق العمل .

هـ - يخفف الضغط على التعليم العالى الناتج عن التوسع فى التعليم الثانوى .

بيد أن الأخذ بنظام التعليم المعاود يتطلب اتخاذ خطوات أولية معينة مثل السماح للفرد بترك العمل من أجل الدراسة . كما يتطلب وضع نماذج لبرامج الدراسة ونظم القبول والتقديم . وليس هناك دولة فى العالم يمكن أن تدعى لنفسها أنها وضعت نظاما كاملا للتعليم المعاود . لكن هناك بعض الدول التى اتخذت خطوات تشريعية تعتبر تحقيقاً جزئيا لفكرة التعليم المعاود . ففى الدول الأوروبية الشرقية تعتبر الدراسات بعض الوقت جزءا رئيسيا هاما من نظام التعليم العالى . وفى فرنسا وضع قانون سنة ١٩٧١ عن التربية مدى الحياة الأساس للتعليم المعاود فقد تضمن القانون الاجازات الدراسية بمرتب . وتقديم الدولة المساعدة المالية للأشخاص الذين يلتحقون بمقررات لإعادة تدريبهم أو لتحسين معلوماتهم ومهاراتهم المهنية . وفى بلجيكا صدرت تشريعات مماثلة سنة ١٩٧٣ . فبموجب القانون المعروف بقانون " اليوم السماح " Day Release Law يستطيع أى عامل يقل سنه عن أربعين عاما أن يلتحق بالدراسة فى المقررات التى تنظمها الدولة أو تمولها . وذلك دون أن يخصم منه الساعات التى يترك فيها عمله من أجل الدراسة . وفى الصين ينبغى على كل التلاميذ الذين أنهوا دراستهم الثانوية أن ينزلوا إلى معترك الحياة . وعليهم أن يقضوا على الأقل سنتين فى ميدان العمل قبل أن يسمح لهم بمواصلة تعليمهم العالى . وهى ممارسة معروفة فى دول الكومنولث المستقلة ودول أوروبا الشرقية .

٩ - التعليم عن بعد : Distance Education :

هو نوع من التعليم لا يعتمد على المواجهة الشخصية وجها لوجه بين المعلم والمتعلم . وإنما يعتمد على أساليب تعليمية أخرى مثل المراسلة والراديو والتليفزيون وأشرطة الفيديو . ومن أمثلة هذا التعليم معاهد التعليم بالمراسلة فى مختلف بلاد العالم، والجامعة المفتوحة فى بريطانيا ، وبرامج الإذاعة فى دول العالم الموجهة للجهات النائية أو المعزولة أو الفئات ذات الأوضاع الاجتماعية الخاصة فى بعض البلاد مثل تعليم

النساء وربات البيوت في المنازل . وتوجد في بلادنا العربية مثل هذا النوع من التعليم إلا أنه على نطاق محدود .*

١٠ - التعليم العلاجي Remedial Teaching .

هو نوع من التعليم موجه للأطفال الذين يعتقد بأن تقدمهم التعليمي أقل مما هو متوقع وأنهم يمكن أن يستفيدوا من تعليم مركز يقوم به معلمون مدربون وذوو خبرة في مساعدة الأطفال على التغلب على صعوبات عامة أو خاصة . مثل هذا التدريس يتطلب إستخدام الاختبارات التشخيصية كما يتطلب جهدا كبيرا من العمل والتدريس في مجموعات صغيرة .

وفي بريطانيا يوجد بكثير من المدارس معلم للتعليم العلاجي Remedial Teacher ضمن هيئة التدريس لاسيما في المدارس الكبيرة . وهو يقوم بتنظيم الفصول والمجموعات العلاجية التي يتولى أمرها . وكثير من التعليم العلاجي يتم في عيادات توجيه الأطفال أو مراكز أخرى خاصة . وفي حالة الأطفال الذين يعانون من مشكلات أو صعوبات خاصة يتم تعليمهم في مدارس للتربية الخاصة .

١١ - التربية الخاصة Special Education .

هي نوع من التربية لمواجهة احتياجات الأطفال الذين لا يمكن تعليمهم في الفصول الدراسية العادية . ويكونون عادة معاقين عقليا أو جسميا أو يواجهون صعوبات في التعلم أو مشكلات سلوكية وانفعالية . ومن الأساليب التي تتبع في تعليمهم تنظيم دروس خاصة لهم داخل المدارس العادية لبعض الوقت أو كله أو إرسالهم إلى مدارس خاصة بهم وهي مدارس قد تكون بها إقامة داخلية أو يومية فقط ، أو بترتيب تعليمهم مع المستشفيات ذات التسهيلات والخدمات الخاصة . ويشير تقرير وارنوك Warnock ١٩٧٨ عن التربية الخاصة في بريطانيا إلى أنه لا ينبغي الحاق أو وضع الأطفال في مدارس خاصة إلا إذا استحال توفير احتياجاتهم في المدارس العادية . وهذا يعني أن من الأفضل دائما تعليم المعاقين في المدارس العادية ما دام ذلك ممكنا .

---

* لمزيد من التفصيل عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية . القاهرة ، ١٩٩٢ .

الفصل الخامس

التربية الإسلامية

أهدافها وأسسها وأساليبها

الفصــــل الخامــــس
التربية الإسلامية
أهدافها وأسسها وأساليبها

مقدمـــة :

تعتبر كلمة التربية بمفهومها الاصطلاحى من الكلمات الحديثة التى ظهرت فى السنوات الأخيرة مرتبطة بحركة التجديد التربوى فى البلاد العربية فى الربع الثانى من القرن العشرين . ولذلك لا نجد لها استخداما فى المصادر العربية القديمة . وما كانت تستخدمه هذه المصادر هى كلمات مثل " التعليم : ، و " التأديب " ، و " التهذيب " وهى كلها مرتبطة بالتربية كما نفهمها اليوم أوثق الارتباط . وقد وردت كلمة " التربية " عند الماوردى المتوفى ٤٥٠ هـ فى كتابه أدب الدنيا والدين ، وعند ابن خلدون بمعنى التنشئة فى كلامه فى المقدمة عن مراتب الملك والسلطان والألقاب (ابن خلدون : ص ٢٣٥) .ووردت فى القرآن الكريم فى صورة الفعل ومن أمثلتها قوله عز وجل " وقل رب ارحمهما كما ربيانى صغيرا " . وقد سبق أن أشرنا إلى معنى كلمة التربية فى أصلها اللغوى العربى وعند الفلاسفة والمربين .

أهداف التربية الإسلامية :

كتب الذين ألفوا عن التعليم فى الإسلام من المتقدمين عن أغراض التعليم ونقل عنهم المحدثون وتناولوه فى كتاباتهم عن أغراض أو أهداف التربية الإسلامية . وبعضهم يجمل الكلام عن هذه الأهداف فيركزها فى الهدف الدينى الذى يقوم على تعلم القرآن ومعرفة العبادات المفروضة أو بعبارة أخرى معرفة الدين علما وتطبيقا . وهو هدف كبير يمكن أن يشمل التربية الإسلامية كلها باعتبار الدين الاسلامى دينا ودولة وبعضهم لاسيما المحدثون يفصلون هذه الأهداف إلى أهداف دينية وعقلية وثقافية ونفسية (أسماء فهمى) . وبعضهم يقسمها إلى أهداف دينية وعقلية واجتماعية ومادية (خليل طوطح : ص ١٥٢) .

وواضح أن هناك اشتراكا كبيرا وشبه اتفاق على هذه الأهداف مع اختلاف المعالجة فى التركيز أو التفصيل . ويصبح من الصعب إذن أن نتقبل ما يذهب إليه أحد المؤلفين فى التربية الاسلامية من المحدثين عندما يقول : (والرأى عندنا أنه لا يوجد أغراض للتربية عند العرب تعمهم على الاطلاق وإنما الصواب أن نذكر صاحب المذهب ثم نذكر الغرض من التعليم الذى يلائم هذا المذهب (أحمد فؤاد الأهوانى : ص ٩٢) .

إن أى تصور لأهداف التربية الاسلامية لابد وأن يضع فى اعتباره أن مجىء الاسلام يمثل بداية تربية جديدة للمجتمع العربى وأنه كان من الطبيعى إذن أن يرسم الاسلام مثلا أعلى للحياة مغايرا لما كان عليه حال العرب فى الجاهلية أو قبل الإسلام . وعلى هذا يمكن القول بأن أهم أهداف التربية الاسلامية هو بلوغ الكمال الإنسانى لأن الإسلام نفسه يمثل بلوغ الكمال الدينى فهو خاتم الأديان وأكملها وأنضجها ، يقول الله تبارك وتعالــى : " اليوم أكملت لكـم دينكم وأتممت عليكم نعمتى ورضيت لكم الاسلام دينا " . ويقول عز وجل : " كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر " .

ومن تمام الكمال الإنسانى مكارم الأخلاق ، وقد جاء الإسلام ليصل بهذا الكمال الإنسانى إلى قمته . وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق " . وهكذا يعتبر بلوغ الكمال الإنسانى هدفا رئيسيا للتربية الإسلامية . ومع أن الكمال لله وحده فإن الإنسان لابد وأن يتصف بالكمال باعتباره خليفة الله على الأرض ، قال سبحانه وتعالى " إنى جاعل فى الأرض خليفة " . وعلى الإنسان أن يسعى إلى هذا الكمال وله فى هذا السعى لذة تحفزه دائما إلى مزيد من الكمال . يقول الغزالى : " إن أشرف مخلوق على الأرض هو الإنسان ، وقد كرمه الله على كثير من خلقه ، وهذا التشريف والتكريم يدفع الإنسان دائما إلى بلوغ مزيد من الكمال .

إن موضوع التربية الاسلامية شأنها شأن غيرها من أنواع التربية هو الإنسان بكل مقوماته الجسمية والعقلية والنفسية والوجدانية . ذلك أن طبيعة الإنسان من المنظور الاسلامى تتضمن كل هذه المقومات لتحقيق حياة خلق من أجلها ورسالة كلف بأدائها .

ومن ثم فإن التربية الإسلامية تقوم على أساس أن الكمال موجود بالقوة فى طبيعة الإنسان بمعنى أن الإنسان قادر على بلوغ هذا الكمال إذا ما وجد من الرعاية والعناية والتربية ما يساعده على ذلك . وتصبح الوظيفة الرئيسية للتربية فى الإسلام هو الانتقال بهذا الكمال الموجود بالقوة إلى كمال موجود بالفعل يكتسبه الإنسان من خلال أساليب التربية والتنشئة التى يتعرض لها فى مراحل حياته المختلفة . ومع أن الكمال لله وحده فإن الإنسان خليفته فى الأرض وهو يسعى لبلوغ مراتب الكمال والمثل العليا التى رسمها له خالقه بصورة نسبية .

ومن أهداف التربية الإسلامية أيضا تحقيق سعادة الإنسان فى الدنيا والآخرة وهو هدف تتزن فيه أسس التربية الإسلامية كما سيتضح من كلامنا عن هذه الأسس فيما بعد . وتقوم التربية الإسلامية على أساس الواقع المادى والروحى للإنسان دون اقتصار على جانب واحد فقط . فهى لا تريد أن يعيش الإنسان فى السماء وهو فى الأرض ولا أن يعيش منغمسا فى الحياة الأرضية المادية وحدها . لأن فى كيانه وجودا روحيا ، فعالمه أوسع من عالم الحياة المادية الأرضية وحدها وأوسع من الحياة السماوية الروحية وحدها كذلك (مقداد يالجن : ص ٤٥) . إن التربية الإسلامية فى اهتمامها بالواقـع المادى والدنيوى للإسان تسعى إلى الاهتمام بالجانب الروحى على قدم المساواة . وتهدف من وراء ذلك إلى أن تمتد بحياة الإنسان إلى ما هو أبعد من حياة الأرض قصيرة الأجل وتعده لحياة سعيدة أبدية فى الدار الآخرة .

وتهدف التربية الإسلامية إلى تنشئة الإنسان الذى يعبد الله ويخشاه ، فالله سبحانه وتعالى يقول : " وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون " . والعبادة هنا كما يفسرها علماء المسلمين لا تقتصر على العبادات من صوم وصلاة وحج وإنما تشمل كل حياة الإنسان وسلوكه وتعامله مع الآخرين . وطريقة عبادة الله وخشيته إنما تكون بالعلم فإنما يخشى الله من عباده العلماء والعلم هو سبيل التقوى الصحيحة إلى معرفة الله عز وجل . ولذلك حث الإسلام على العلم والسعى فى طلبه وفضل أهله على غيرهم ورفعهم درجات . ومن ثم يرى المربون المسلمون أن من المعايير الهامة التى تقوم عليها أهداف التربية الإسلامية والتى تحدد بالتالى المضمون التربوى التعليمى فى الإسلام قيمة هذا

المضمون وأثره فى تربية الإنسان لبلوغ الفضيلة وكمال النفس عن طريق العلم بالله عز وجل وحسن التوجيه إلى الحياة الخيرة الفاضلة وتنمية العقل وكسب الرزق وكذلك قيمة هذا المضمون فى نفع الإنسان فى دنياه وأخرته على السواء . فالعلم فضيلة وتعرف فضيلة العلم بثمرته وهى التقرب إلى الله تعالى . أما فى الدنيا فثمرته العز والوقار والاحترام وبلوغ المكانة والبعد عن السؤال .

إن الإنسان متدين بالطبع والفطرة . قال تعالى : " فأقم وجهك للدين حنيفا فطرة الله التى فطر الناس عليها . لا تبديل لخلق الله . ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون " . ومهمة التربية الإسلامية تربية فطرة المسلم على الإيمان الصحيح وخشية الله وعبادته .والتعليم والقدوة أساس الفضيلة والأخلاق ولذلك كانت سيرة الرسول لها قيمة تربوية خلقية . وقد أمرنا الله بان نتبع الرسول وأن نأخذ ما أتانا به ونتتهى عما نهانا عنه . . قال تعالى : " وما أتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا " ، وقال تعالى : " لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الأخر " . كما أن الدين ضرورة اجتماعية لأنه ينظم حياة الناس والعلاقات بينهم ، ويربط بينهم بسياج متين . والدين أيضا ضرورة نفسية للفرد يدفعه إلى بلوغ الكمال فى الحياة ، والسعى والحركة والنشاط . كما يساعد على التغلب على كثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية التى يواجهها الفرد فى حياته . خذ مثالا بسيطا عندما تضيق الدنيا فى وجه إنسان وتنسد أمامه السبل والمسالك عندها يجد فى التوجه إلى الله والدين تفريجا عن كربه وتهدئة لنفسه .

ويتصل بالعبادة أيضا دور الإنسان فى تعمير الأرض وتسخير ما أودعه الله فيها من ثروات لخدمة حياة الإنسان وتحقيق الخير للناس وما يتطلبه ذلك من استخدام للعلوم المختلفة . وهكذا تصبح العلوم المختلفة من طبيعية ورياضية وإنسانية ونظرية كانت أو تجريبية أو تطبيقية كلها علوما إسلامية طالما أنها متفقة ومتمشية مع الإطار الإسلامى الصحيح وطالما أنها لا تستخدم استخداما سيئا يخرج بها عن غرضها فتنحرف إلى الفساد والشر والعدوان .

ومن أهداف التربية الإسلامية أيضا تقويم الروابط بين المسلمين ودعم تضامنهم وخدمة قضاياهم . ويتم ذلك عن طريق ما تقوم به التربية الإسلامية من توحيد للأفكار والمشارب والاتجاهات والقيم بين المسلمين فى مشارق الأرض ومغاربها . وبهذا تكون التربية الإسلامية عاملا فعالا فى تماسكهم ووحدتهم وجمع شملهم وتكتيل جهودهم وجعلهم جميعا على قلب رجل واحد .

والتربية الإسلامية تربية لضمير الإنسان باعتباره الرقيب على كل تصرفاته . وخير عاصم له . فصلاح الإنسان مرهون بصلاح ضميره . قال تعالى : " ولقد خلقنا الإنسان ونعلم ما توسوس به نفسه ! ، وهو معكم أينما كنتم والله بما تعملون بصير " . " وهو يعلم السر والجهر " . وهذا يعنى أن الله رقيب على الرقيب من نفس الإنسان ولا خير فى الضمير إذا لم يكن حيا . فإذا تبلد أصبح الإنسان كالحيوان وتبلد معه الشعور ونامت الفضيلة والنخوة لديه . فالشخص بلا ضمير هو إنسان ميت الحس وتربية الضمير تكون بالإيمان الصحيح بالله الذى يعلم السر والجهر وتكون أيضا بعبادته " أن تعبد الله كأنك تراه " .

أسس التربية الإسلامية :

تستند التربية الإسلامية إلى مجموعة من الأسس والركائز الرئيسية تشكل فى مجملها المفهوم الشامل للتربية الإسلامية ويمكننا أن نعرض هذه الأسس فيما يلى :

١ - التربية الإسلامية تربية تكاملية شاملة .

ويقصد بالتكامل أو الشمول هنا أنها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الإنسان . فالتربية الإسلامية ترفض النظرة الأحادية أو الثنائية إلى الطبيعة الإنسانية التى تقوم على التمييز بين العقل والجسم وسمو العقل على الجسم وإنما هى تنظر إلى الإنسان نظرة متكاملة تشمل كل جوانب الشخصية . فهى تربية للجسم وتربية للنفس والعقل معا . ولاشك أن كل جانب من هذه الجوانب يؤثر فى الآخر ويتأثر به ، وقديما قالوا العقل السليم فى الجسم السليم . كما أن فى الجسم مضغة إذا صحت صح الجسم ، وإذا فسدت فسد الجسم ألا وهو القلب . والجسم هو مطية النفس والعقل

فى أداء الواجبات وتنفيذ ما أمرنا به الله .ولأهمية الجسم فى التربية الاسلامية فإننا مطالبون بالعناية بصحتنا وأجسامنا " إن لبدنك عليك حقا " . فهناك حق البدن على صاحبه وتعتبر طهارة الجسم شرطا للعبادة . ونحن مطالبون بأن نجمل مظهرنا بتنظيف الثياب وأن نأخذ زينتنا عند كل مسجد . وتخاطب التربية الإسلامية حواس الإنسان وقواه ، وتحتكم إليها " " إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا " . والإنسان مسئول عن الحفاظ على حياته وجسمه وحمايتهما من الخطر . وقد ورد عن النبى ﷺ أنه قال : " كان فيمن قبلكم رجل به جرح فجزع فأخذ سكينا فحز بها يده فما رقأ الدم حتى مات . فقال الله بادرنى عبدى بنفسه فحرمت عليه الجنة " . وورد عن النبى ﷺ أيضا قوله : " من تردى من جبل فقتل نفسه فهو فى نار جهنم يتردى فيها خالدا مخلدا فيها أبدا .. ومن تحسى سما فقتل نفسه فسمه فى يده يتحساه فى نار جهنم خالدا فيها أبدا .. ومن قتل نفسه بحديدة فحديدته فى يده يتوجأ بها فى نار جهنم خالدا مخلداً فيها أبداً " .

والتربية الإسلامية تربية للعقل . ويحتل العقل فى الاسلام مكانا هاماً قل أن نجد له نظيرا فى غيره من الشرائع . فهو أساس التكليف والاختيار والحساب واعتبرت المعرفة والعلم وهما غذاء العقل أساس التفاضل بين الناس . والتفكير وهو وظيفة العقل فريضة إسلامية . وهو ما حدا بمؤلف العبقريات الإسلامية عباس العقاد أن يجعله عنوانا لكتاب من كتبه الخالدة . والقرآن الكريم ملىء بالآيات التى تحث على إعمال النظر والتأمل والفكر ووزن الأمور بموازين العقل والمنطق .ونبذ ما يتنافى معهما من خرافات وأباطيل وأوهام .

والتربية الإسلامية تربية نفسية لأنها تخاطب عاطفة الإنسان ووجدانه وقلبه وضميره وتحتكم ليها .. وأمرنا ديننا بأن نربى نفوسنا على الفضيلة والخير وحب الناس والتجرد من الأنانية وحب الذات ، وجعل أساس الحساب على الأعمال ما استقر فى النفس لا بما ظهر من السلوك . وأمرنا ديننا بالتعفف وعزة النفس ورياضتها وتدريبها والتحكم فيها . بل لقد اعتبر ديننا جهاد النفس جَهادا أكبر من جهاد الحرب والقتال . فقد ورد عن النبى – ﷺ –قوله بعد عودته من الحرب : " رجعت من

الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر قالوا وما الجهاد الأكبر يا رسول الله ؟ .. قال جهاد النفس " .

وهكذا تكون التربية الإسلامية تحريرا للعقل من الوهم والخرافات لأنها تخاطب العقل وتحتكم إليه والإسلام دين العقل والنظر والتفكير والتأمل كما ذكرنا . كما أنها تحرير للنفس من الخوف والعبودية . وتحرير للجسم من الخضوع للذات والشهوات .

٢ - التربية الإسلامية تربية متوازنة :

تحرص التربية الإسلامية على تحقيق التوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة قال تعالى : " وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا " ومن الأقوال المأثورة " إعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا " . وهذا التوازن يميز التربية الإسلامية عن غيرها فهى ليست تربية صوفية أو رهبانية كما هى فى المسيحية مثلا . فالتاريخ يحدثنا عن الرهبنة المسيحية ويشير إلى أهم قانون لها وهو قانون بنيديكت الذى حدد ثلاثة التزامات لها هى : العفة والفقر والطاعة . ويتضمن التزام العفة نبذ العلاقة الزوجية والأسرية واستبدالها بروابط دينية وروحية . ويتضمن التزام الفقر التخلى عن الاهتمامات المادية والدنيوية . وعلى الفرد قبل دخوله الدير أن يتخلى عن كل ثروته وأملاكه للدير . ويتضمن التزام الطاعة التخلى عن كل قوة أو جاه أو سلطان والخضوع التام لنظام الدير . ومثل هذا النظام لا يقره الإسلام لأنه لا رهبنة فى الإسلام . إن الإسلام يتطلب المحافظة على خمسة أمور هى : الدين والنفس والمال والعقل والنسل . وذلك لأن الدنيا التى يعيش فيها الإنسان تقوم على هذه الأمور الخمسة ولا تتوافر الحياة الإنسانية الكريمة إلا بها وتكريم الإنسان هو فى المحافظة عليها . (محمد أبو زهرة : ص ٨٦) .

إن الإنسان مطالب بأن يعمر الأرض — قال تعالى : " هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها " وهذا يعنى أن الأرض مجال نشاط الإنسان وحياته يسكنها ويعمرها ويسخر قواها ويستخرج ثرواتها ويستمتع بخيراتها وطيباتها . وما كان الله ليخلق الطيبات ثم يحرمها على الإنسان . قال تعالى : " قل من حرم زينة الله التى أخرج

لعباده ، والطيبات من الرزق " . إن الدنيا فى نظر الإسلام ليست للتكفير عن الخطيئة كما تذهب المسيحية وإنما هى لتعمير الأرض وتحقيق رسالة الإنسان وهى استخلافه فيها . قال تعالى : " ولكم فى الأرض مستقر ومتاع إلى حين " . وقال تعالى : " ولقد مكناكم فى الأرض وجعلنا لكم فيها معايش قليلا ما تشكرون " . وورد عن النبى قوله : " إن الدنيا حلوة خضرة وأن الله مستخلفكم فيها فناظر ماذا تعملون " . إن حق النفس على الإنسان أن يروح عنها وأن يعطيها من الراحة والأمن والطمأنينة والغذاء والتسلية والهدوء فى حدود ما أباحه الله .

لقد قال النبى ﷺ لمن فهم أن الدين ليس إلا تعبدا وتهجدا وصياما وابتعادا عن النساء " إنى أخشاكم لله ولكنى أصوم وأفطر وأصلى وأنام وأتزوج النساء " . إن إرهاق النفس ولو فى طلب العبادة لا يطلبه الإسلام ولا يرضاه لأن ما فيه مشقة فوق المعتاد لا يمكن المداومة عليه وقد ينقطع به الجهد عنه (محمد أبو زهرة : ص ٩٩) . وقد ورد عن النبى ﷺ قوله : " إن هذا الدين متين فأوغلوا فيه برفق ولا تبغضوا إلى أنفسكم عبادة الله فإن المنبت لا أرضا قطع ولا ظهرا أبقى : . كما ورد عنه أيضا قوله : " لا تشددوا على أنفسكم يشدد الله عليكم فإن قوما شددوا على أنفسهم فشدد الله عليهم فتلك بقاياهم فى الصوامع والديار رهبانية ابتدعوها ما كتبناها عليهم " .

بيد أن استمتاع الإنسان بالدنيا مرتبط أيضا باستمتاعه فى الدار الآخرة لأن صلاح الدنيا من صلاح الآخرة . وقد ورد فى المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم ، ص ٢٦٢ و ص ٢١ . ذكر الدنيا والآخرة فى القرآن الكريم بعدد متساو هو ١١٥ مرة . مما يؤكد التوازن بين الدنيا والآخرة فى الإسلام . والله فى خلقه شئون . قال تعالى : " ربنا آتنا فى الدنيا حسنة وفى الآخرة حسنة وقنا عذاب النار " وقد ورد عن النبى ﷺ قوله : " اللهم أصلح لى دنياى التى فيها معاشى وأصلح لى آخرتى التى فيها معادى " . إن التربية الإسلامية ليست مادية فحسب أو روحية فحسب وليست دنيوية فحسب أو أخروية فحسب وإنما هى وسط بين كل ذلك . وهذا الموقف الوسط أو المتوازن للتربية الإسلامية يجعلها أقرب ما تكون إلى طبيعة الأشياء فخير الأمور

الوسط . " وكذلك جعلناكم أمة وسطا . كما يجعلها أيضا مراعية لطبيعة الإنسان وفطرته التى فطر الله الناس عليها .. وهو ما سنفصل الكلام عنه فيما بعد .

٣ - التربية الإسلامية تربية سلوكية عملية :

فهى لا تكتفى بالقول وإنما تتعداه إلى العمل والممارسة ونحن إذا نظرنا إلى المبادىء الرئيسية الخمسة التى بنى عليها الإسلام نجد أنها تتطلب سلوكا عمليا . فالشهادة بوحدانية الله ونبوة محمد – ﷺ وإقامة الصلاة وايتاء الزكاة والحج وصوم رمضان كلها تتطلب سلوكا عمليا . ومن تمام كمال الإنسان المسلم أن تتطابق أقواله مع أفعاله . كما اهتمت التربية الإسلامية بتكوين العادات السلوكية الحسنة عند الفرد منذ طفولته الأولى لما فى العادات من أثر طيب فى اكتساب الفضائل والبعد عن الشرور والرذائل . والإيمان ما وقر فى القلب وصدقه العمل . كما أن الأعمال بالنيات ولكل امرىء ما نوى .

٤ - التربية الإسلامية تربية فردية واجتماعية معا :

تقوم التربية الإسلامية على تربية الإنسان تربية فردية ذاتية فهى تربية على الفضيلة ليكون مصدر خير لجماعته وتحمله مسئولية أعماله وتصرفاته . فكل امرىء بما كسب رهين . وكل مسلم راع وهو مسئول عن رعيته . وفى نفس الوقت يربى الإسلام الفرد تربية اجتماعية . فالمسلم أخو المسلم . والمسلم للمسلم كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا . ومثل المسلمين فى توادهم وتراحمهم كمثل الجسم إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى . وهى تربية تجرد الفرد من روح الأنانية البغيضة . " لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحبه لنفسه " .. " ومن لم يهتم بأمر المسلمين فليس منهم " .

وتؤكد التربية الإسلامية على أهمية القدوة والوسط الاجتماعى فى تنشئة الفرد . واهتمت بتكوين العادات الحسنة منذ النشأة الأولى للطفل لمخالطته للنماذج الطيبة وإبعاده عن قرناء السوء . فمثل الجليس الصالح والجليس السوء كبائع المسك ونافخ الكير . كما اهتمت أيض بالوسط الأسرى الاجتماعى كعامل هام فى تربية الفرد .

فالإنسان يولد على الفطرة وأبواه هما اللذان يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه .

وقد اتجه الإسلام إلى إقامة مجتمع قوى بأفراده ويقوم على أساس العدل والمصلحة العامة . ولتحقيق هذه الغاية السامية اتجه الإسلام إلى تربية الفرد وتهذيبه ليكون مصدر خير لأمته . كما اهتم بإقامة العدل فى الجماعة الإسلامية ، والمسلمون يتساوون فى أخوة الإسلام فى رفع الظلم بينهم .. فالمسلم أخو المسلم لا يظلمه . وأمرنا الإسلام بالعدل فى المعاملة وأن نعامل الناس بما نحب أن يعاملونا به . كما أمرنا بالعدل فى الأحكام والقضاء والشهادة وغيرها . ويرى بعض علماء المسلمين أن أجمع آية لمعانى القرآن قوله عز وجل " إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذى القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تفكرون " . وهكذا تهتم التربية الإسلامية بتربية الفرد ليكون مصدر قوة وسعادة لنفسه ولأمته على السواء .

٥ - التربية الإسلامية تربية لضمير الإنسان :

ضمير الإنسان هو الموجه لسلوكه والرقيب على أعماله . وقد حرصت التربية الاسلامية على تربية هذا الضمير ليكون حيا يقظا فى السر والعلانية كما أشرنا . فالله رقيب على تصرفات الإنسان حيثما كان ، وعلى الإنسان أن يعبدالله كأنه يراه ، " والله يعلم السر والجهر ويعلم خائنة الأعين وما تخفى الصدور " . قال تعالى : " ليس عليكم جناح فيما أخطأتم به ولكن ما تعمدت قلوبكم " . والضمير الحى خير عاصم للإنسان من الزلل وقوة كبيرة لحفزه على العمل . وعندما يعرف الإنسان أن هناك ربا يحاسبه على أعماله وأنه رقيب عليه حيث كان فإنه يفكر فى كل عمل قبل أن يقدم عليه . وتربية الضمير تربية لإرادة الإنسان بحيث يصبح متحكما فى تصرفاته ولا يكون رهن نزواته وشهواته ، وفى تكوين الضمير لجأ الإسلام إلى أسلوب الثواب والعقاب وهو أسلوب يتمشى مع طبيعة النفس الإنسانية .

٦ - التربية الإسلامية تربية لفطرة الإنسان وإعلاء لغرائزه :

تقوم التربية الإسلامية على التسليم بفطرة الطبيعة الإنسانية وأن الإنسان يولد بطبيعة إنسانية فطرية محايدة ، وقد ورد عن النبى ﷺ : " ما من مولود إلا

ويولد على الفطرة وإنما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه " . ويقول الله عز وجل : "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا " .

والتربية الإسلامية هى تربية لهذه الفطرة الإنسانية وهى تعمل على تنمية الميل الفطرى لدى الإنسان فى معرفة ما يجهل وتستثمر حب المعرفة والبحث عن المجهول لديه . وقد استخدم الإسلام كل وسيلة ممكنة للوصول بهذا الميل الفطرى إلى مرتبة الشغف بالعلم والتلهف الشديد المستمر لمعرفة ما فى الوجود من معارف وأسرار .

والتربية الإسلامية تربية لفطرة الإنسان لأن الإسلام دين الفطرة وكل أوامره ونواهيه وتعاليمه تعترف بهذه الفطرة وتتمشى معها ولا تخالفها . واعترفت التربية الإسلامية من ناحية أخرى بجوانب الضعف فى الطبيعة الإنسانية ولم تحملها فوق طاقتها وقد ورد عن النبى - ﷺ - قوله : " رفع عن أمتى الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه " .. وأساس التكليف فى الإسلام الإستطاعة فلا يكلف الله نفسا إلا وسعها .

والتربية الإسلامية فى تربيتها لفطرة الإنسان تتمشى مع روح الإسلام التى تقوم فى أساسها على التوسط والإعتدال . فخير الأمور الوسط . وقد أمرنا ديننا بالابتعاد عن الإسراف فالله لا يحب المسرفين ، قال تعالى : " كلوا واشربوا ولا تسرفوا " . ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط " . " ولا تميلوا كل الميل " ، " إن المبذرين كانوا إخوان الشياطين " . " وكذلك جعلناكم أمة وسطا " .. وغيرها من الآيات الكريمة التى تبين روح التوسط فى الإسلام . وتسمو التربية الإسلامية بالإنسان وتعلى من شأنه باعتباره خليفة الله فى الأرض . ولهذا كرّم الله بنى أدم وفضله على كثير من خلقه " ولقد كرمنا بنى أدم " . " إذ قال ربك للملائكة إنى خالق بشرا من طين فإذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين " ويقتضى هذا السمو إعلاء لغرائز الإنسان حتى لا يكون عبدا لهذه الغرائز وينحط إلى مستوى الحيوان . ونحن نستخدم كلمة الغرائز هنا لتعنى الدوافع الفطرية فى الإنسان . وقد عنيت التربية فى الإسلام بأن تنشىء الفرد على التحكم فى رغباته وعدم الإنسياق وراء

شهواته ونزواته . فموقف الإسلام الاعتدال والتوسط كما أشرنا . ويمكننا أن ننظر إلى الصوم على أنه إعلاء لشهوة الطعام عند الإنسان . كما أن الصوم أيضا إعلاء لشهوة الجنس لديه . وقد ورد في الحديث " من استطاع منكم الباءة فليتزوج فإنه أغض للبصر وأحصن للفرج ، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء " .. أي حماية وعصمة من الخطأ والانسياق وراء النزوات .

وطريقة الإسلام في الإعلاء لغرائز الإنسان ودوافعه تقوم على أساس وضع معايير وأهداف عليا للحياة الإنسانية وتكوين الإرادة القوية . وهي عملية تدريب على الضبط الإرادي للإنسان وتحكمه في شهواته وبواعث الهوى لديه والتحكم في عواطفه ومشاعره بقوة الإرادة . فلا يسلم نفسه للغضب يسيطر عليه ولا الغلط يتحكم فيه ولا الرغبة في الإنتقام تتسلط عليه . كما تعود الإنسان على القيام بالأعمال الصالحة وشغل وقت فراغه بطريقة مفيدة بناءة فيما يفيده ويعود عليه بالنفع إما بالعمل أو العبادة أو التسلية التي لا ضرر فيها وبالأمور المباحة مثل الرياضة الجسمية والعقلية .

وبفكر الإنسان يستطيع أن يغلب العقل على الهوى .. فإذا استخدم الإنسان عقله تغلب به على الهوى والعكس صحيح ، وفي ذلك يقول الإمام الغزالي : " الفكرة مترددة بين الشهوة والعقل .. العقل فوقها والشهوة تحتها ، فمتى مالت الفكرة نحو العقل ارتفعت وشرفت وولدت المحاسن ، وإذا مالت إلى الشهوة تسفلته إلى أسفل السافلين وولدت القبائح . (الغزالي : ١٩٦٣ ، ص ٥٦) . قال تعالى وهو أصدق القائلين : " ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله " .

٧ - التربية الإسلامية تربية موجهة نحو الخير :

ذلك أن مجيء الإسلام كرسالة كان من أجل الرحمة بالبشر ، وقد خاطب سبحانه وتعالى نبيه بقوله : " وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين " . إن التربية الإسلامية موجهة لما فيه خير الفرد والمجتمع فهي توجه الإنسان إلى الفضيلة بالالتزام بالخلق الكريم والتحلي بجميل الصفات ومعاملة الناس بالحسنى " فالدين المعاملة " ، وحث الإسلام المسلمين على الخير وكل ما فيه سعادة الناس جميعا وجعل حب الخير للآخرين من تمام

الإيمان " لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه " . كما اهتم بتنمية نزعات الخير في الإنسان من تعاطف وتراحم وتواد وتآخ وأمر بالمعروف ونهى عن المنكر " ومثل المسلمين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى " . ويقول الغزالي : (المستصفى جـ ١ ص " ٢٨٧) " أن جلب المنفعة ودفع المضرة مقاصد الحق وصلاح الخلق في تحصيل مقاصدهم لكننا نعني بالمصلحة على مقصود الشرع من الخلق خمسة . وهو أن يحفظ عليهم دينهم وأنفسهم وعقلهم رنسلهم ومالهم فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة ، وكل ما يفوت هذه الأصول الخمسة فهو مفسدة ودفعها مصلحة " . وجعل الإسلام مصالح العباد من أفضل العبادات . يقول عليه الصلاة والسلام : " الخلق كلهم عباد الله وأحبهم إلى الله أنفعهم لعياله " . وقال الشاعر في نفس المعنى :

الخلق كلهم عباد الله تحت سمائه

وأحبهم طرا إليه أبرهم بعياله

والتربية الإسلامية تقوم على إقامة العدل في المجتمع الإسلامي .. ولإقامة العدل جوانب متعددة منها العدل في المعاملة " عامل الناس بما تحب أن يعاملوك به " . ومنها العدل في القضاء فالمسلمون سواء أمام أحكام الشرع . لا فضل لغنى على فقير ولا قوى على ضعيف ولا لعربي على عجمي . ومنها العدل الاجتماعي فالقوى يساعد الضعيف ، والغنى يساعد الفقير بل وفي أموال الأغنياء حق معلوم للسائل والمحروم .

ومن العدل أيضا التساوى بين الناس في الحقوق والواجبات ، ومن هذه الحقوق حق العمل وحق التعليم . وفي تفسير ما يتعلق بالتعليم قال بعض فقهاء المسلمين إنه يجب أن يكون التعليم على ثلاث مراحل .. المرحلة الأولى : فرض عين فيها يتعلم كل شباب الأمة الإسلامية . فمن كان يستطيع بكفاءته الفكرية التي كشفتها تلك المرحلة أن يدخل الثانية دخلها ، ومن وقفت كفاءته الفعلية عن الدخول فيها وقف عند فرض كفاية تحتاج إليه الجماعة . إن الأمة في حاجة إلى عمال يدويين وزراع يفلحون ويقومون على الحرث وإلى من يمهرون في الصناعات المختلفة التي لا تحتاج إلى تفكير كثير وإنما إلى

أيد ماهرة كسبت مهاراتها بالتمرين والعمل . والذين اجتازوا المرحلة الثانية بنبوغ يدخلون المرحلة العليا وهى الثالثة . ومن وقف دون الدخول فى هذه الأخيرة وقف عن فرض كفاية فإن الجماعة محتاجة إلى ذوى ثقافات متوسطة ليشرفوا على الأعمال ويديروا نظامها ، ومن اجتازوا المرحلة العليا كان منهم قادة الفكر والمخترعون وبمقدار قواهم الفكرية لا بمقدار عددهم تكون قوة الأمة الإسلامية وعظمتها المادية والروحية . فالإعتبار فى هؤلاء بقواهم لا بالأعداد الكثيرة " (محمد أبو زهرة : ص ٨٤) .إن إحدى الغايات الرئيسية المنشودة فى التربية الإسلامية غاية أخلاقية تقوم على تربية الإنسان الخير الذى يحيا حياة خيرة بعيدة عن الشر والأذى على المستوى الفردى والاجتماعـى .

٨ - التربية الإسلامية تربية مستمرة :

فهى تربية لا تنتهى بفترة زمنية معينة ولا بمرحلة دراسية محددة وإنما تمتد على طول حياة الإنسان كلها . فهى تربية من المهد إلى اللحد . وهى تربية متجددة باستمرار تنمى شخصية الفرد وتثرى إنسانيته . كما أنها تأخذ به إلى الأمام فى طريق النمو والتقدم المستمرين .

إن الحياة لا تسير على وتيرة واحدة . فهى تتغير وتتطور ولابد للإنسان أن يساير هذا التطور وإلا تخلف عن ركب الحياة . والإسلام يساير التطور باستمرار لأنه صالح لكل زمان ومكان ولأنه يستند إلى كتاب أحكمت آياته وفصلت . والشريعة الإسلامية مطاوعة لكل زمان ومكان ومتمشية مع كل عصر وذلك لتطور الأحوال ودورانها على مصالح الناس واحتياجاتهم المتجددة . والتربية الإسلامية هى إنعكاس صادق لهذا التطور المستمر . وقد ورد عن على بن أبى طالب قوله : " علموا أولادكم غير ما علمتم فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم " .

وفى الإسلام ليس هناك نهاية أو سن محدودة لطلب العلم . ويقول الزرنوجى فى " تعليم المتعلم طريق التعلم " إنه لا عذر لصحيح الجسم والعقل فى ترك طلب العلم مهما كان عمره . وسئل أبو عمرو ابن العلاء حتى متى يحسن بالمرء أن يتعلم ؟ أجاب : ما

دامت الحياة . وسئل حكيم : ما حد التعلم ؟ فأجاب : حد الحياة . ويرى ابن قتيبة أنه " لا يزال المرء عالما ما طلب العلم . فإذا ظن أنه قد علم فقد جهل " . والحكمة ضالة المؤمن ينشدها حيثما كانت ما دامت فيه الحياة . وقد أشرنا إلى الرحلة فى طلب العلم فى الإسلام فى مكان أخر من مؤلفاتنا المفصلة عن التربية الإسلامية .

٩ - التربية الإسلامية تربية متدرجة .

قلنا إن هدف التربية فى الإسلام بلوغ الكمال الإنسانى بالتدريج . وهذا التدرج صفة مميزة للتربية الإسلامية . ذلك أن التربية الأخلاقية تتأتى للفرد بالتدرج . وقد كان الإسلام نفسه فى أول أمره تربية متدرجة للعرب .. فقد نزلت أياته وأحكامه بالتدرج لفترة تزيد قليلا عن ثلاث وعشرين سنة . ويعتبر التدرج فى التربية الأخلاقية أساسا من الأسس المعروفة فى التربية الإسلامية . فالتربية نفسها عملية أخلاقية واكتساب الأخلاق بما فيها التحلى بالفضائل والترفع عن الرذائل عملية تحتاج إلى وقت حتى يكتسب الإنسان السلوك المطلوب والعادة المرغوبة . إن الإسلام فى تربيته للمسلمين الأوائل لم ينتقل بهم طفرة من أخلاقهم القديمة إلى الأخلاق الإسلامية الجديدة . إنما تدرج معهم فى الأمور حتى تؤتى التربية نتائجها وثمارها .

وهكذا لم يكلف المسلمون فى أول عهدهم بما يشق عليهم فعله أو تركه . وسلك الإسلام بهم سبيل التدرج والرفق حتى يتهيأوا للتكليف فالصلاة مثلا فى أول الأمر لم تفرض عليهم خمس مرات فى اليوم بل طلبت منهم صلاة بالغداة والعشى ، ولم تفرض عليهم الزكاة والصيام إلا بعد الهجرة بسنة ، وكان التكليف قبل ذلك بما استطاعوا من صدقة أو صوم . ومن المعروف أيضا أن تحريم الخمر على المسلمين تم على مراحل وبعد أن تدرج القرآن معهم حتى انتهى بهم إلى تحريمه بطريقة طبيعية . ولم يحرم عليهم الميسر وكثيرا من عقود الزواج والربا والمعاملات التى كانوا يتعاملون بها فى جاهليتهم إلا بالمدينة . (عبدالوهاب خلاف : ص ٢٨٩) .

وقد اهتم الإسلام بتوفير الضمانات المناسبة لتنشئة الخلف الصالح فأوصانا بأن نتخير منذ البداية لنطفنا فإن العرق دساس . كما طالبنا باختيار الزوجة الصالحة

المتدينة لأنها أساس تربية الأبناء . وقال رسول الله - ﷺ - . (ما ورث والد ولدا خيرا من أدب وحسن) وقد اهتم الإسلام بتنشئة الطفل منذ ولادته . ويشير الغزالى إلى أهمية المرضعة وأثر لبنها على أخلاق الطفل الرضيع ، فيقول : " فلا يستعمل فى حضانته وإرضاعه إلا إمرأة صالحة متدينة تاكل الحلال فإن اللبن الحاصل من الحرام لا بركة فيه فإذا وقع عليه نشوء الصبى تعجنت طينته من الخبث فيميل طبعه إلى ما يماثل الخبائــث " (الغزالى ، إحياء علوم الدين حـ ٣ ، ص ٧٢) . وقد ورد عن النبى - ﷺ - قولـه : " لا تسترضعوا الورهــاء " أى الحمقاء . ويقـول ابــن سيناء " فإذا فطـم الصبى عن الإرضـاع بدىء بتأديبه ورياضته قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة . وتفاجئه الشيم الذميمة .. فإن الصبى تبادر إليه مساوىء وتنثال عليه الضرائب الخبيثة فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعا .. فينبغى لمعلم الصبى أن يجنبه مقابح الأخلاق وينكب عنه معايب العادات بالترغيب والترهيب بالإيناس والإيحاش وبالإعراض والإقبال وبالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى ما كان كافيا " (ابن سينا : السياسة : ص ١٢) .

ويميز علماء المسلمين بين مرحلتين رئيسيتين فى التربية الأخلاقية للطفل ، المرحلة الأولى ويسمونها بمرحلة " التخلية " أى تخلية طبع الطفل من كل رذيلة وإبعاده عن كل مؤثرات الشر والسوء وعدم مخالطته لقرناء السوء . فقد نهانا الرسول عن قرناء السوء فقال : " إياك وقرين السوء - وقال ﷺ لا تصاحب الفاجر فتتعلم منه فجوره " . وقال : " والرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخال " . أما المرحلة الثانية فهى مرحلة " التحلية " والتزكية ويقصد بها تحلية الطفل بالفضائل الكريمة والأخلاق المحمودة عن طريق تشربه لهذه الأخلاق واكتسابه العادات الحسنة من مخالطته للقداوت الصالحة . والمسلم الكامل هو الذى اكتملت أخلاقه بإكمال دينه وإيمانه . يقول الرسول - ﷺ - : (خيركم إسلاما أحسانكم أخلاقا إذا فقهوا) . وقد اهتم المربون المسلمون بضرورة مراعاة التدرج فى التعليم ويقول الغزالى فى ذلك إن أول واجبات المربى أن يعلم الطفل ما يسهل عليه فهمه لأن الموضوعات الصعبة تؤدى إلى ارتباكه العقلى وتنفره من العلم . ويطالب الغزالى المعلم ألا يخوض فى العلم دفعة واحدة بل يتدرج فيه مع مراعاة الترتيب ويبتدىء بالأهم وكذلك ينبغى عليه ألا يخوض فى علم

إلا بعد أن يستوفى ما قبله فالعلوم مرتبة ترتيبا ضروريا وبعضها طريق بعض .

وينادى ابن خلدون بما نادى به سابقوه من مراعاة التدرج فى تعليم الصبيان ومراعاة قدراتهم . إلا أنه يتميز عن سابقيه فيما ذهب إليه القول بمبدأ التكرارات الثلاثـة فـى عمليات التعليـم . وتشير هذه التكرارات إلى ثلاث مراحل متدرجة فى التعليم . يكون التعليم فى المرحلة الأولى إجمالا وفى الثانية تفصيلا وفى الثالثة تعميقا بدراسـة مـا استشكل فـى العلـوم ومسـائل الخلاف فيه . ويقول ابن خلدون فى ذلك :
" إن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا . يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هى أصول ذلك الباب ويقرب له فى شرحها على سبيل الإجمال ويراعى فى ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهى إلى آخر الفن . وعند ذلك يحصل له ملكة فى ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة . وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله . ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه فى التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها . ويستوفى الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهى إلى آخر الفن فتجود ملكته . ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا مغلقا إلا وضحه وفتح له مقفله . فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته . هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت إنما يحصل فى ثلاث تكرارات . وقد يحصل للبعض فى أقل من ذلك حسب ما يخلق لى ويتيسر له " .

ويعيب ابن خلدون على المعلمين الذين يجهلون الطريقة الصحيحة للتعليم وأنهم يقدمون للمتعلم فى أول عهده بالتعليم المسائل الصعبة أو المشكلة مما يعوق تعليمه . يقول ابن خلدون فى المقدمة :

" وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذى أدركنا يجهلون طريق التعليم وإفادته . ويحضرون للمتعلم فى أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه فى حلها ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصوابا فيه . فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا . ويكون المتعلم فى أول الأمر عاجزا عن الفهم

بالجملة إلا فى الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثلة الحسية " .

١٠ - التربية الإسلامية تربية محافظة مجددة :

التربية الإسلامية تربية محافظة مجددة . فهى محافظة بما تقوم عليه من مبادىء سماوية خالدة راسخة ثابتة . وقيم أصيلة عريقة تمتد بجذورها فى التاريخ إلى ما يقرب من أربعة عشر قرنا من الزمان . وتعمل التربية الإسلامية على استمرار هذه المبادىء والتقاليد والقيم ونقلها إلى الأجيال الاسلامية المتعاقبة .. وهى بهذا تقوم بالدور الأصيل للتربية فى التنشئة الاجتماعية للأفراد وتشكيل شخصياتهم الإنسانية الإسلامية ليشبوا مسلمين . ولكن التربية الرسلامية ليست تربية محافظة فحسب وإنما هى تربية أيضا مجددة .. فالإسلام صالح لكل زمان ومكان والمسلمون تتجدد أحوالهم بتجدد ظروف هذا الزمان والمكان . ولذلك كان على التربية الإسلامية أن تكون متجددة لتواجه متطلبات العصر ولتفى بالمطالب المتجددة لحاجات المسلمين ومصالحهم على مر العصور والأزمان .

١١ - التربية الإسلامية تربية إنسانية عالمية :

فهى تربية بعيدة عن التعصب أو التمييز العرقى أو الاجتماعى . فلا شعوبية فى الإسلام ولا فضل لعربى على عجمى إلا بالتقوى وصالح العمل . قال تعالى : " يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم " . وورد عن النبى - ﷺ - : (كلكم لآدم وآدم من تراب) . وهى تربية لا تختص بها فئة من الناس ولا تقتصر على طبقة مميزة دون طبقة وإنما هى تربية يتساوى فيها الجميع ويكون التفاضل بينهم على أساس التقوى والإيمان وصالح العمل لا الحسب والنسب والجاه .

والمسلمون متساوون فى العبودية المطلقة لله عز وجل . وقد الزم الإسلام نبيه بالعدل " وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل " . كما أمره بالمساواة فى المعاملة بين الناس دون أى تمييز فالمسلمون سواء فى الحقوق أو التكاليف والمسئوليات . ويقول

عليه الصلاة والسلام : " المسلمون تتكافأ دماؤهم ويسعى بذمتهم أدناهم وهم حرب على من سواهـم " . والتربية الإسلامية تربية إنسانية لأنها تقوم على أخوة الإيمان . " إنما المؤمنون أخوة " ، " والمسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره " ، والمسلمون فى مشارق الأرض ومغاربها ومن كل عرق ولون ولغة أعضاء فى الأسرة الإسلامية الواحدة يؤلف الإسلام بين قلوبهم ويجمعهم على قلب رجل واحد فى جسد واحد . وهى تربية عالمية لأن الإسلام رسالة عالمية جاءت للناس كافة وعالمية الرسالة الإسلامية تعنى أيضا عالمية التربية الإسلامية .

اساليب التربية الإسلامية

يقوم منهج التربية الإسلامية على أساليب متنوعة بحسب مناسبتها لتحقيق الغرض المطلوب منها . على أن هذه الأساليب تتكامل فيما بينها لتناسب كل المواقف وتتكيف حسب الأغراض . ومن أهم هذه الأساليب :

١ - اسلوب القدوة الصالحة :

للقدوة الصالحة أهمية كبرى فى تربية الفرد وتنشئته على أساس سليم لاسيما فى الفترة الأولى من حياة الإنسان حتى مرحلة النضج والبلغ . فالطفل منذ ولادته يكتسب ألوان السلوك من خلال تقليده ومحاكاته للآخرين . ويتوقف ما يكتسب الطفل من عادات مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها على نوع القدوة التى نعرض لها فى تربيته وهذا يؤكد أهمية القدوة فى تحديد سلوك الإنسان والعادات التى يكتسبها . وتؤكد التربية الإسلامية أهمية أسلوب القدوة الصالحة فى تنشئة الأجيال الإسلامية تنشئة سليمة يتحقق معها الخير لأنفسهم والمسلمين جميعا . وقديما قال الشاعر العربى : وكل قرين بالمقارن يقتدى . وقال آخر :

وينشأ ناشىء الفتيان منا

على ما كان عوده أبوه

وقد دعانا الإسلام إلى الإقتداء بالرسول نبينا الكريم . لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيرا " . وضرب الرسول عليه السلام مثل الجليس الصالح والجليس السوء وشبههما ببائع المسك ونافخ الكير . وهذا يعنى أن نتخير لأبنائنا ولأنفسنا القدوة الصالحة التى يكون فى تقليدها الخير والمنفعة والابتعاد عن مخالطة قرناء السوء تجنبا للشر ودفعا للمضرة . كما يجب أن يكون الأبوان فى المنزل والمعلمون فى المدرسة نماذج طيبة فى السلوك حتى يساعدوا الناشئة على تشرب العادات الإسلامية الطيبة منذ نعومة أظفارهم . وينبغى أن يدرك المعلمون ذلك تماما وأن يتعدوا حدود النظرة الضيقة التى تحدد ميدان تأثيرهم على تلاميذهم فى مادة تخصصهم التى يدرسونها لهم .

٣ - اسلوب الترغيب والترهيب :

يعتبر أسلوب الثواب والعقاب من الأساليب الطبيعية التى تستند اليها التربية فى كل زمان ومكان . فهذا الأسلوب يتمشى مع طبيعة الإنسان حيثما كان وأيا كان جنسه أو لونه أو عقيدته . فالإنسان يتحكم فى سلوكه ويعدل فيه بمقدار معرفته بالنتائج الضارة أو النافعة والسارة أو المؤلمة التى تترتب على عمله وسلوكه . والتربية الإسلامية تستخدم أسلوب الترغيب والترهيب لما له من أهمية بالغة فى التنشئة الصالحة لأبنائنا .
فأسلوب القرآن الكريم فى تصوير الجنة ونعيمها والنار بأهوالها وعذابها إنما هو أسلوب مناسب لطبيعة الإنسان التى تسعى دائما وراء المنفعة وتبتعد ما أمكن عن المضرة . وهكذا يصبح الجزاء من جنس العمل . وهو مبدأ منطقى لا يستطيع أحد أن يجادل فيه " يومئذ يصدر الناس أشتاتا ليروا أعمالهم فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره " .

والآباء فى تعاملهم مع أبنائهم والمعلمون مع تلاميذهم بل والمجتمع الإسلامى الكبير يستخدم هذا الأسلوب التربوى على أوسع نطاق . بيد أنه ينبغى أن نشير إلى أن الأسلوبين وإن كانا لازمين فى الاستخدام لتفاوت طبائع الناس واختلافهم فى الإمتثال للأصول والقواعد الإسلامية لا يتساويان فى قيمة الأثر الذى يحدثه كل منهما . فأسلوب

الترغيب أفضل من أسلوب الوعيد والترهيب لأن الأسلوب الأول إيجابى وأثره باق لأنه يعتمد على استثارة الرغبة الداخلية للإنسان فى حين أن الأسلوب الثانى سلبى وأثره موقوت لأنه يعتمد على الخوف . وقد ضرب الله لنا مثلا بأنه وإن كان يحاسب الناس على ذنوبهم يترك الباب مفتوحا أمامهم للتوبة والعودة إلى الله " فمن تاب من بعد ظلمه وأصلح فإن الله يتوب عليه " . " وإن الله يحب التوابين " . وفى حين أن الله سبحانه وتعالى يضاعف الحسنات لأصحابها فإنه يتجاوز عن السيئات فى الحدود التي أوضحها لنا ويكون استخدام العذاب أو العقاب بعد أن تكون الأساليب الأخرى من نصح وهداية وإرشاد قد عجزت عن أن تحقق المطلوب منها . وهذا يعنى أن يعول فى التربية الإسلامية على أسلوب الترغيب بصورة أكثر " قل أدع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة " . إن الإنسان معرض للخطأ والوقوع فيه . فجل من لا يخطىء ومن منا كملت صفاته ؟ ولذلك نجد أن الأسلوب الإصلاحى للتربية الإسلامية يفتح الباب أمام العودة إلى الطريق السليم . وفى هذا صلاح للمذنب أو المخطىء وإلا تمادى فى خطئه . قال تعالى : " قل يا عبادى الذين أسرفوا على أنفسهم لا تقنطوا من رحمة الله " إن الله يغفر الذنوب جميعا إنه هو الغفور الرحيم " وفى الحديث الشريف " " كل بنى آدم خطاء وخير الخطائين التوابون " .

٣ - أسلوب الموعظة والنصح .

وهو من الأساليب المعروفة فى التربية الإسلامية وله تأثيره الحسن فى النفوس . لأنه يتطرق إلى النفس الإنسانية من مداخلها الحقيقية . ويجعل الناصح فى نظر المنصوح شخصا طيب النوايا حريصا على المصلحة . ومن هنا يكون لكلامه قبول حسن . ويكون هذا الأسلوب فعالا ويؤتى ثماره عندما يكون النصح صادرا من القلب . لأن ما يصدر عن القلب يصل إلى القلب . وفى القرآن الكريم عظات كثيرة " إن الله نعما يعظكم به " . بل إن القرآن كله موعظة وهدى ورحمة للمؤمنين . وفى أسلوب العظة والنصح مجال كبير للمعلمين فى توجيه طلابهم إلى ما فيه خيرهم وصلاحهم وإلى ما فيه رقى مجتمعهم وأمتهم . إلا أنه ينبغى على المعلم أن يكون ذكيا لبقا فى نصحه وأن يبتعد عن أسلوب الأوامر والنواهى على طريقة اعمل كذا ولا تعمل كذا . فإن هذه

الطريقة إلى جانب أنها قد تكون منفرة للمتعلم لا تحقق الهدف المنشود منها . وأولى للمعلم أن يستخدم الأسلوب غير المباشر فى النصح والتوجيه كأن يستعين بالقصص . والقصص كما هو معروف أثر فى النفوس . ويمكن أن تتضمن القصة المغزى الأخلاقى أو التربوى المرغوب . وقد جاء القرآن الكريم بالقصص المعلمة ذات المغزى " نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن " و " لقد كان فى قصصهم عبرة لأولى الألباب " .

ويمكن للمعلم أيضا أن يستعين بدروس من التاريخ وما فيه من عظات وعبر . فكم من أمم هوت لفساد أخلاق أبنائها وكم من حضارات انهارت لتفكك مجتمعاتها وانحلالها . وكم من أناس هلكوا لطغيانهم وكفرهم وغير ذلك من الدروس التاريخية التى يمتلىء بها القرآن الكريم وكتب التاريخ .

٤ - أسلوب المحاورة والمناقشة .

من الأساليب التى تقوم عليها التربية الإسلامية فى توجيه الإنسان نحو الحق والخير أسلوب المحاورة والمناقشة والإقناع والاقتناع عن طريق العقل والمنطق . والقرآن الكريم ملىء بالأمثلة التى تؤكد أهمية الصفة العقلية للإنسان . وعلينا كمسلمين أن نستخدم عقولنا فى التمييز بين الصواب والخطأ وبين الصالح والطالح من الأمور . وقد ضرب الله مثلا لرسوله الكريم بأن يدعو إلى سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة " لا إكراه فى الدين " .

ويتضمن أسلوب المحاورة والمناقشة فى التربية الإسلامية ضرورة تعريف الناشئة بالأساس العقلانى والمنطقى لأى قضية مطروحة أمامهم وألا يرددوا المعلومات ترديدا أعمى دون فهم لمضمونها الحقيقى أو دون إدراك لارتباطها بواقعهم الفردى ، والاجتماعى . كما يجب أن تتاح لهم الفرصة للمناقشة الجادة البناءة التى تحلل أبعاد الموضوع المطروح للمناقشة وتلقى الضوء على جوانبه المختلفة . ومن الطرق التى يمكن أن يلجأ إليها المعلم لإقناع التلاميذ فى الأمور الدينية لاسيما فى الغيبيات أن يوضح لطلابه أن هناك أنواعا مختلفة من المعرفة من بينها المعرفة اللدنية الغيبية والنقل عن

السلف الصالح ، وأن هذا اللون من المعرفة قد يقصر عقل الإنسان عن فهمه وتصوره وما أكثر الأمور التى تبين ذلك حتى فى ميدان العلم الطبيعى أو التجريبى . والكون من حولنا ملىء بالظواهر التى لا نراها ولا نحسها ولا نسمعها . ومع ذلك لا يستطيع أحد أن ينكر وجودها ومن أمثلتها الموجات الصوتية والضوئية . وهناك كائنات متناهية فى الصغر لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة . وهناك أصوات متناهية فى الدقة مثل دبيب النمل لا يمكن سماعه بالأذن العادية . وهذه أمور موجودة لم يكن يعلم الإنسان من قبل عنها شيئا . وقد يصعب على العقل مثلا تصور اختراق الأشعة السينية للأجسام الصلبة . وليس من الضرورى أن تستدل على الشيء بوجوده المباشر وإنما عن طريق آثاره فقديما قالوا البعرة تدل على البعير والأثر يدل على المسير .

ومظاهر إبداع الكون تدل بالتالى على عظمة خالقه . والعلم الحديث يأخذ بهذا الأسلوب من التفكير . فالطاقة مثلا هى موضوع علم الطبيعة برمته ومن الصعب تعريفها تعريفا مباشرا إلا من خلال آثارها التى تحدثها أو من خلال ما يعرف بالتعريف الإجرائى الذى يعرف الظاهرة باجراءاتها وعملياتها التى تتضمنها . ونحن فى التربية لا نعرف على وجه التحديد ماذا يحدث فى عقل الإنسان نتيجة لعملية التعلم . نحن نسلم بأن الإنسان يتعلم ألوانا من المعارف والسلوك والمهارات أما كيف يحدث هذا التعلم فى الإنسان وما الأثر الذى يحدثه فى عقله ؟ فهذا اجتهاد للنظريات التي تحاول تفسير التعلم عند الإنسان .

والحياة نفسها فيها المعقول واللامعقول . ونحن نرفض قبول الجانب اللامعقول فيها عندما نفكر بطريقة عقلية منطقية . ومع ذلك نحن نعيش هذا الواقع ونتأثر به . كم منا مثلا من يسلم علميا أو منطقيا بما يقال أحيانا " من عاش بالصحة مات بالمرض " أى أن من يعيش ملتزما تماما بالأصول الصحية لابد وأن يموت مريضا . ومع ذلك فإن الحياة قد تظهر لنا فى بعض الأحيان أنه أحد قوانينها . والنظرية العلمية نفسها ليس خالدة وكم من نظريات العلم التى سادت التفكير فى فترة ما ثبت خطؤها أو عدم صحتها فيما بعد . وأرجو الا يفهم من ذلك أننى أشكك فى العلم أو أقلل من أهمية منجزاته فإننى أردت من كلامى السابق أن أبين اختلاف أساليب الإقناع وأن

العقل الإنسانى نفسه محدود والإنسان قد يصل إلى الإقناع العقلى ومع ذلك يكون أسيرا لعادة تحكمت فيه . فكثير منا مثلا مقتنع بمضار التدخين ومع ذلك لا يستطيع أن يمتنع عنه . وقد يكون الإنسان مقتنعا بشيء من الناحية العقلية المنطقية لكنه غير مقتنع من الناحية العاطفية أو الوجدانية مما يحول بينه وبين السير فى الطريق الذى يمليه التفكير العقلى أو المنطقي . ويبدو هذا الأمر بوضوح فى المسائل التى تتصل بعواطف الإنسان . ولذلك تهتم التربية الإسلامية بتربية الإنسان المسلم تربية سليمة تمكنه من التحكم فى عواطفه والسيطرة عليها والبعد به عن التعصب الأعمى . ويجب أن يهتم المعلم فى اقناعه لتلاميذه بالأساس العقلى الذى يساعد تزكية العواطف النبيلة لدى الإنسان ومثله العليا فى الحق والخير والجمال .

والواقع أن المربين المسلمين قد اهتموا بأسلوب المناظرة والحوار فى التدريس واعتبروه أسلوبا مفضلا مجديا فى التعليم . يقول الزرنوجى إن قضاء ساعة واحدة فى المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من قضاء شهر بأكمله فى الحفظ والتكرار . ويؤكد ابن خلدون أن الطريقة الصحيحة فى التعليم هى التى تهتم بالفهم والوعى والمناقشة لا الحفظ الأعمى عن ظهر قلب ويشير إلى أن " ملكة العلم " إنما تحصل بالمحاورة والمناظرة والمفاوضة فى مواضيع العلم . وهو يعيب طريقة الحفظ عن ظهر قلب ويعتبرها مسئولة عن تكوين أفراد ضيقي الأفق عقيمي التفكير لا يفقهون شيئًا ذى بال فى العلم .

وقد احتاط المربون المسلمون من سوء استخدام أسلوب المناظرة والحوار بأن وضعوا له بعض الشروط التى تجعل منه أسلوبا فعالا للتعلم والبحث العلمى من أهمها أن يكون هدف المناظرة الوصول إلى الحقيقة لا التضليل وحب الانتصار بالباطل . كما يشترط فى المتناظرين الإلمام بموضوع المناظرة والتحلي بالهدوء وسعة الصدر وعدم التكلف وغيرة الصدر . ومع أن أسلوب المناظرة هو أقرب إلى الدراسات العالية فإننا نجد صورة مبسطة منه فى أسلوب الحوار والنقاش الذى يديره المعلم مع تلاميذه ليحفزهم على التفكير .

٥ - اسلوب المعرفـة النظريـة :

يعتبر أسلوب المعرفة النظرية من أقدم وأشيع الأساليب المستخدمة فى التربية . وهو يعتبر من الأساليب التى تقوم عليها التربية الإسلامية . والمعرفة والعلم قيمة حقيقية فى الإسلام فلا يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون بصرف النظر عن ماذا يعلمون . وقد أشرنا فى مكان آخر إلى أن الإسلام اعتبر العلم طريقا لطاعة الله وخشيته . كما سبق لنا أن بينا بالتفصيل مكانة العلم فى الإسلام .

والمعرفة النظرية مهمة فى حد ذاتها لأنها تنمى عقل الإنسان وفكره وتساعده على تكوين خلفية ثقافية تمكنه من التعامل مع مجتمعه وتساعده على القيام بدور المواطنة الصالحة فيه . ولقد تعالت الصيحات من جانب المربين يتساءلون حول جدوى المعرفة النظرية وانتقدوا التعليم المعاصر لأنه تعليم لفظى نظرى يفتقر إلى مغزاه الوظيفى والتطبيقى ، وقد ترتب على ذلك عزلة التعليم عن مجتمعه ونفور الطلاب فى بعض الأحيان منه وعزوفهم عنه . وقد حدا هذا الوضع ببعض المربين إلى وصف المعلمين بأنهم أناس يحاولون أن يعلموا أناسا آخرين أشياء لا يرغبون فى تعلمها . وقد يكون فى هذا الأمر بعض المبالغة التى تغلف ما فى هذه الدعوى من صحة . ولكن ذلك لا يقلل بأى حال من الأحوال من المعرفة النظرية . ولن يكف التعليم المدرسى فى يوم ما عن تقديم هذا اللون من المعرفة لضرورته وأهميته . إن أية فكرة عملية لابد أن تبدأ بفكرة فى عقل الإنسان والإنسان يفكر بالرموز فى ضوء معرفته .

والإسلام كما أشرنا يحترم العلم وأهله ويقدرهم . كما أنه يعتبر المعرفة أساس المساءلة " وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا " . ولكن التربية الإسلامية فى اهتمامها بأسلوب المعرفة النظرية كأحد الأساليب التى تستخدمها فإنها أيضا تؤكد أهمية الأساليب الأخرى التى تتكامل فيما بينها لتكون المنهج الشامل للتربية فى الإسلام .

٦ - اسلوب الممارسة العملية :

من الأساليب التى تهتم بها التربية الإسلامية أسلوب الممارسة العملية . وقد سبق

أن أشرنا إلى أن التكاليف الإسلامية كلها والمبادىء الرئيسية للإسلام من شهادة بوحدانية الله ونبوة محمد - ﷺ - وإقامة الصلاة وإيتاء الزكاة والحج وصوم رمضان إنما تتطلب ممارسة وأسلوبا عمليا من جانب الإنسان . ويجب أن يتطابق سلوك المسلم الحق مع ما في ضميره وقلبه " إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امريد ما نوى " . وأن الله سبحانه وتعالى يحاسبنا على أعمالنا بمقدار ما ترتبط هذه الأعمال بنوايا الإنسان وسرائره . فالله سبحانه وتعالى يعلم خائنة الأعين وما تخفى الصدور . والإيمان ما وقر فى القلب وصدقه العمل وينبغى على المربى المسلم أن يهتم بتنمية السلوك العملى الرشيد وأن يدرك أن تلاميذه إنما يحسن تعليمهم إذا هم مارسوا ما تعلموه من خلال خبرتهم وتجريتهم المباشرة . كما يجب أن يهتم المعلم باظهار الجوانب الوظيفية والتطبيقية لما يتعلمه التلميذ فى واقع حياته كفرد وفى واقع المجتمع الإسلامى الكبير . وأن الناشئة الصغار لا يمكن أن يتعلموا ألوان السلوك الدينى والاجتماعى إلا إذا مارسوها وأصبحت عادة لديهم . وهذا يعنى ألا يقتصر المعلم على المعرفة اللفظية وإنما يجب أن يتعدى ذلك ليربط بين الفكر والعمل والنظرية ، والتطبيق .

٧ - اسلوب التلقين والحفظ :

ساد أسلوب التلقين والحفظ فى الممارسات التعليمية القديمة وما زال يمارس حتى الآن . ويرجع ذلك بالطبع إلى التصور الذى كان يؤمن به المعلمون بالنسبة لعملية التعلم فقد كان الهدف من التعليم فى نظرهم حشو عقل التلميذ بالمعلومات عن طريق الحفظ والتلقين . وكان التحصيل الدراسى غاية فى ذاته . وقيمة التلميذ تقاس بمقدار ما حفظه من معلومات وتحصل فى عقله من معارف . وليست التربية الإسلامية وحيدة زمانها فى ذلك وإنما هى ممارسة شاعت فى التعليم فى مختلف المجتمعات وعلى مر العصور والأزمان .

وتركز الطريقة التلقينية على تعليم المواد الدراسية وحفظها وترديدها بدون فهم وتعطيها كل عنايتها دون اهتمام خاص أو عناية بالمتعلم نفسه . وقد انتقد المربون ومنهم المربون المسلمون الطريقة التلقينية وطريقة الحفظ بدون فهم وفضلوا عليها طريقة المناقشة والحوار .

الفصـــل السـادس

التعليم المدرسي ووظائفه في المجتمع

الفصل السادس

التعليم ووظائفه فى المجتمع

مقدمـــــة

يشير رالف لنتون (Linton p 15) إلى أن هناك بعض الخصائص المشتركة بين المجتمعات بصرف النظر عن أصول تلك المجتمعات أو تطورها . من أولى هذه الخصائص وأهمها أن المجتمعات وليست الأفراد هى الوحدة الرئيسية فى صراعنا من أجل البقاء . وكل أبناء البشر يعيشون كأعضاء فى جماعات منظمة ويرتبط مصيرهم ومقدراتهم بمصير ومقدرات الجماعة التى ينتمون إليها . والوليد البشرى يولد ضعيفا ولا يستطيع أن يحيا بمفرده دون مساعدة الآخرين . بل إن حياته كراشد أو كبير تعتمد فى إشباع احتياجاتها والوفاء بمطالبها على مساعدة الآخرين وتعاونهم . خذ مثلا بسيطا لقمة الخبز التى نأكلها وتصور تضافر جهود الأفراد وراءها حتى وصلت إلينا وقس على ذلك كثيرا من أمور حياتنا . وهذا يؤكد أهمية تعاون الأفراد وتضافرهم مما يجعل حياتهم ممكنة وييسر عليهم سبل العيش فى أمن ورخاء .

والخاصية الثانية للمجتمعات أنها تعمر عادة أكثر مما يعمر الأفراد فعلى الرغم من ظهور مجتمعات جديدة فإن الأفراد غالبا ما يولدون ويعيشون ويموتون كأفراد ينتمون إلى المجتمعات القديمة . وتبدو مشكلة الأفراد لا فى مساهمتهم فى تنظيم مجتمعات جديدة وإنما فى تكيفهم كأفراد مع نمط الحياة الذى بلورته الجماعة التى ينتمون إليها .

والخاصية الثالثة أن المجتمعات وحدات وظيفية فاعلة . فعلى الرغم من أن المجتمعات تتكون من أفراد فإنها تعمل ككل . وتكون مصالح الأفراد خاضعة للمصلحة العامة للمجتمع . بل إن المجتمع لا يتردد فى التخلص من أو القضاء على بعض الأفراد إذا كان ذلك فى صالحه . ويستطيع المجتمع بما يملكه من قوى معنوية ومادية قاهرة أن يحمل الأفراد على تحقيق مصالحه والحفاظ عليها وحمايتها . فالأفراد يخوضون

الحروب ويقتلون دفاعا عن مجتمعاتهم وصونا لها . والمجرمون يقضى عليهم المجتمع أو يتخلص منهم لأنهم عناصر مزعجة له . وهناك أمثلة أخرى كثيرة على التضحيات التى يقوم بها الأفراد فى سبيل المجتمع على اختلاف المستويات حتى مستوى الحياة اليومية العادية . وهذه التضحيات يقوم بها الفرد عن طواعية لأنه يحصل فى مقابلها على الجزاء وأقله رضا الآخرين عنه واستحسانهم له . إن الانتماء إلى مجتمع لابد وأن يتضمن بالضرورة التضحية ببعض الحرية الفردية مهما كان المجتمع متسامحا . ذلك أن ما يسمى بالمجتمعات الحرة ليست حرة على إطلاقها .. وإنما هى حرة بمقدار ما تشجع أفرادها على حرية التعبير فى نطاق إطار معقول ومقبول . والمجتمع ينظم سلوك أفراده بكثير من القواعد والمعايير التى يسلك الفرد وفقا لها دون أن يحس أو يشعر بوجودها وإنما هى تعمل بطريقة تلقائية لا شعورية على تشكيل سلوك الأفراد وتوجيهه .

الخاصية الرابعة المشتركة للمجتمعات هى تقسيم العمل بين الأفراد . ففى كل مجتمع يكون من الضرورى توزيع الأنشطة الضرورية لحياة المجتمع ككل على مختلف الأفراد . ولا يوجد مجتمع مهما كان بسيطا لا يميز بين أفراده فى تقسيم العمل . فهناك أعمال خاصة بالرجال وأخرى خاصة بالنساء . وهناك أدوار اجتماعية مختلفة يقوم بها الأفراد .. بعضهم يكون فى مراكز القيادة وآخرون فى مراكز التبعية . وأولئك وهؤلاء يتوزعون على مختلف الأنشطة والقطاعات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والفكرية فى المجتمع . وفى كل الأنشطة والقطاعات يكون اعتماد الأفراد كل منهم على الآخر . فلا تجار بدون زبائن ولا إنتاج بدون مستهلكين . وقد سبق أن أشرنا إلى لقمة الخبز التى نأكلها كمثال على تضافر الجهود وراءها حتى صارت خبزا يؤكل . إلا أننا نحب أن نضيف هنا أن هذا الخبز ما كان ليصنع لولا أن هناك مستهلكين يأكلون ويتغذون عليه .

تلك هى الخصائص الرئيسية للمجتمعات على اختلاف شاكلتها ونظمها السياسية والاجتماعية . وفى كل هذه الخصائص تكون التربية بكل مقوماتها وسيلة المجتمع فى الحفاظ على هذه الخصائص واستمرارها . ولمختلف المؤسسات الاجتماعية بداخل

المجتمع ، بما فى ذلك النظام التعليمى وظائفها فيما يتعلق بالنظام الاجتماعى ككل . ومن ثم فإن كثيرا من القرارات التى تتخذها الدولة يكون لها نتائج هامة ، بالنسبة للمجتمع ، ومنظماته المختلفة بما فيها التربية .

ومفهوم المجتمع كنظام للعلاقات المتبادلة ليس بالأمر الجديد أو المبتكر على وجه التحديد . ومع ذلك فكثيرا ما تهمله الجهود التى تبذل لفهم تشكيلات هذا النظام . . فمثلا إذا أراد شخص القيام بأية عملية جادة لتحليل عملية التعليم بالمدارس فإن العلاقة الخاصة بين المدرس والتلميذ يجب أن توضع فى نطاق الاعتبارات المتعلقة بمختلف الوظائف التي تؤديها التربية . وكذلك الطرق التى تؤثر بها الجوانب الأخرى من النظام الاجتماعى على المدرسة . ولنتأمل نتيجة واحدة من النتائج الكثيرة المحتملة لهذا الاعتماد المتبادل وذلك عندما تنظر مجموعات معينة فى المجتمع إلى المدرسة منذ البداية على أنها مجرد مكان يرسل إليه الأطفال لإبعادهم عن البيت . عندئذ يغلب أن يكون لهذه النظرة إلى وظيفة المدرسة تأثير على ما يجرى بالمدرسة . وبالمثل يمكن أن يختلف التأثير إذا نظرنا إلى المدرسة على أنها مجرد مكان لتلقى الدروس أو أنها مكان للتربية الشاملة . . وهكذا .

إن المدارس جزء هام من حياة الناس وهى من أهم المؤسسات الاجتماعية إن لم تكن أهمها . وهى هامة فى حياة الفرد لأنه يقضى جزءا هاما من وقته فيها . إن أهم سمة تميز المدرسة عن غيرها أن كل فرد لابد أن يلتحق بها بل إن القانون فى معظم الأحيان يلزمه بالالتحاق بها .

وأهمية المدرسة لا تقتصر على الجانب التعليمى أو المعرفى فقط وإنما تمتد إلى الجوانب الاجتماعية والشخصية الأخرى للفرد . والآباء يتوقعون من المدرسة أكثر من كونها مجرد مكان للتعليم بل ويزداد احترامهم لها لدورها فى تنمية القيم الخلقية والأنماط السلوكية الرشيدة فى أبنائهم والالتزام بمواصفات معينة من حيث المظهر والسلوك والتصرف . فللمدرسة تأثير على الطريقة التى يرتدون بها ملابسهم والطريقة التي يتصرفون بها لا فى داخل المدرسة فحسب بل وخارجها أيضا . ويجب أن نشير هنا إلى الوقت والجهد الذى تبذله المدرسة على الأهداف غير التعليمية فى محاولتها

تنمية الالتزام بقواعد عامة للسلوك لدى التلاميذ ومحاسبتهم على ما يصدر منهم من إساءة أدب باللفظ أو السلوك غير المرغوب ، ومطالبتهم فى نفس الوقت بالتحلى بالأدب والخلق والاحترام لأنفسهم ولغيرهم .

لقد كان ظهور المدرسة تحديا خطيرا للدور التقليدى للأسرة فى التربية . وقد بلغ التحدى ذروته من جانب المدرسة أنها أصبحت تقوم بدور حاضنة الأطفال وهو من أخص خصائص الأمومة . ولا يمكن بالطبع أن ندعى أن المدرسة تعتبر بديلا متكافئا مع الأم فى هذا الدور . بل ولا يمكن أن تعوض المدرسة الطفل عن حنان الأم وما تقدمه له من الإشباع النفسى والعاطفى الذى يحتاجه فى هذه المرحلة . ومع هذا فإن هذا الدور الذى تقوم به المدرسة يبرره التغير الذى حدث فى تركيب الأسرة العصرية وظروفها سواء من حيث تزايد فترة بقاء الأب خارج المنزل أو تزايد دخول المرأة إلى ميدان العمل .

وهكذا تضافرت كل العوامل على استلاب الوظائف التربوية التقليدية التي كانت تقوم بها الأسرة واحدة تلو الأخرى . فاستلبت منها الوظيفة الدينية بظهور المنظمات الدينية . والوظيفة الدفاعية بظهور الجيش . كما استلبت منها الوظيفة الاقتصادية بظهور المنظمات الصناعية والتجارية .. فبعد أن كان الوالد يعلم ابنه صنعته اصبح الإبن فى حل من إقتفاء أثر أبيه وحتى إذا قرر أن يسير فى نفس الطريق فإن أمر تدريبه وتعليمه سيتولاه أناس آخرون غير أبيه . كما استلبت من الأسرة وظيفتها التثقيفية بظهور القوى المعلمة المتخصصة فى المجتمع .

وقد صاحب هذا التغير فى الدور التربوى التقليدى للأسرة ضعف سلطانها وتأثيرها على أبنائها . فلم يعد الأب والأم المصدر الوحيد للمعرفة واكتساب القيم الاجتماعية ومعرفة قواعد الحق والخير والجمال والصالح والطالح .. وإنما أصبح هناك أكثر من مصدر يستمع إليه النشء سواء من خلال الإذاعة أو التليفزيون أو الصحف أو المجلات وغيرها من وسائل الإتصال الجماهيرية . ومما يزيد من خطورة تأثير هذه الوسائل الجماهيرية تشيعها لأفكار معينة ومذاهب واتجاهات فكرية متباينة أو متضاربة مما قد يوقع النشء فى حيرة يصبح معها التوجيه المدرسي والأسرى ضرورة ملحة .

ويجب أن يكون لكل مجتمع حق الرقابة على الأجهزة الإعلامية المختلفة وتوجيهها الوجهة القومية التى تتمشى مع الأهداف الاجتماعية والقيم والمثل التى يقوم عليها المجتمع . كما يجب أن يكون هناك اتفاق عام بين كل القوى المعلمة فى المجتمع على الأهداف الكبرى المنشودة بحيث يصبح دور كل منها معززا ومدعما لدور الأخرى لا هادما ومدمرا لها . وبهذا التفاهم المتبادل تصبح للقوى المربية للمجتمع دورها الهام فى تقدمه ونهضته .

المدرسة كنظام اجتماعى :

إن المدرسة نظام إجتماعى . وهى كأى نظام اجتماعى آخر تقوم على أسس ومبادىء معينة . ومن أهم هذه الأسس بالنسبة للمدرسة السلطة المشروعة . فالتلاميذ تابعون لمعلميهم بحكم أن هؤلاء لديهم المعرفة والمهارة التى يحتاج إليها التلاميذ . وينسحب مبدأ السلطة على العلاقات الداخلية التى تشكل المدرسة سواء بين التلاميذ وأقرانهم أو بين المعلمين بعضهم بعضا .

والمدرسة نظام اجتماعى بحكم كونها منظمة تقوم فى بنائها على الأفراد ولها أيضا طرائقها وتقاليدها الخاصة التى تشكل ثقافتها وبالتالى تحدد سلوك المعلمين والتلاميذ وغيرهم من المتصلين بالمدرسة . ومع أن ثقافة المدرسة هى التى تحدد معايير السلوك الجيد والردىء والنجاح والفشل وما يتصل بذلك من أهداف ووسائل فإن هذه الثقافة تحتوى على عناصر غير متجانسة بل متضاربة أحيانا . فالتلاميذ على سبيل المثال قد تكون نظرتهم إلى أنفسهم ألا يجهدوا أنفسهم إلا بمقدار ما يكفل لهم الحد الأدنى للنجاح فى حين أن معلميهم يتوقعون منهم أن يبذلوا قصارى جهدهم فى تحصيل العلم .

والمدرسة نظام اجتماعى بحكم كونها جزءا من النظام الاجتماعى الأكبر وهو المجتمع . والمدرسة علاقة معتمدة متداخلة مع هذا المجتمع وتعكس جوانب هامة منه . كما أن المدرسة بدورها تؤثر فى المجتمع من خلال دورها فى تشكيل التلاميذ ه . وهذا يعنى أن التغيرات الاجتماعية ذات المجال الواسع مثل الطرق الجديدة للتكسب أو العيش

أو المعتقدات السياسية والاقتصادية الجديدة تؤثر فى النهاية على أهداف المدرسة وطرق التدريس ومحتوى المناهج . والمدرسة لا يمكن أن تنعزل عن مجريات الأمور فى المجتمع وهى تتأثر بالتحولات التى يشهدها .

ومن ناحية أخرى نجد أن النظام الاكبر الذى تعتبر المدرسة جزءا منه له دور أيضا فى تعليم الأفراد . فمن خلال قيام الفرد بأدواره المختلفة فى المجتمع يكتسب ألوان السلوك السائدة فى ثقافته وطبقته الاجتماعية .. وهذا بدوره يؤثر سلبيا أو إيجابيا على ما يتعلمه الفرد فى المجتمع .

وظائف المدرسة :

تناول كثير من المربين تفصيل الحديث عن وظائف المدرسة . ومن المعروف أن للمدرسة وظائف متعددة منها وظائف محافظة تهدف إلى الحفاظ على المجتمع واستمرار تقاليده ، ومنها وظائف تجديدية تهدف إلى تطوير المجتمع وترقيته . ويورد تالكوت بارسونز أربع وظائف متأنية للمدارس العامة هى :

١ - تحرير الأطفال من الأسرة أو العائلة .
٢ - تعليم المعايير والقيمة الاجتماعية على مستوى أعلى مما هو متاح لدى الأسرة .
٣ - تمييز التلاميذ على أساس تحصيلهم الفعلى وتقويم هذا التحصيل .
٤ - اختيار وتوزيع المصادر البشرية على الأدوار المختلفة فى المجتمع .

ويرى بارسونز أن الوظيفة الثالثة هى أهم الوظائف لما يترتب عليها من إضفاء ميزة لمجموعة من الأفراد على مجموعة أخرى فى نفس النظام مما يؤدى إلى توتر فى النظام . ولكن هذا التوتر يتوازن بما يقوم به النظام من ناحية أخرى بالتكامل بين الأفراد من خلال تشربهم لقيم مشتركة بينهم . ويمكننا من ناحية أخرى أن نعرض لتفصيل الكلام عن وظائف المدرسة فى السطور التالية :

١ - نقل الثقافـة :

إن وظيفة التربية من وجهة نظر المجتمع ككل ، بل كثيرا ما تكون من وجهة نظر المجموعات داخل المجتمع هى المحافظة على الثقافة . وتشمل الثقافة بطبيعة الحال أكثر من مجرد المعرفة المتراكمة فى كل ميدان من ميادين المعرفة . فهى تتضمن القيم والمعتقدات والمعايير المتوارثة جيلا بعد جيل وإن كان يحدث فيها تعديلات متكررة على مدى تاريخ المجتمع ، إن التربية تنقل ثقافة الجيل الماضى إلى الجيل التالى ، وهى بهذا تعمل على مساعدة الصغار على الأخذ بوسائل الكبار .

وانتقال الثقافة وتراكمها من جيل إلى جيل له دلالته المميزة للإنسان منذ الأصول الأولى للمجتمع البشرى . وأصبح دور التربية النظامية واضحا بتطور تاريخ الإنسان ، على نحو ما يشير إليه " بورش كلارك " :

" إن أقدم نظم التعليم لم تكن تزيد على تثقيف امرأة لإبنة أو رجل لصبى ، وهما يسيران معا يتحدثان ويعملان ، ويمكن أن نقول بأنه لم تكن هناك دروس أولية فى العصر الحجرى لتعليم تقطيع الحجر . وإنما كان الصبى يتعلم ذلك بمراقبته الكبار . ومع تزايد مخزون الإنسان من المعرفة وزيادة تعقد المجموعات التى يعيش بينها أصبح من الضرورى تطوير الوسائل المتخصصة فى عملية نقل الثقافة لتقوم بما تخلت عنه الأسرة . وإبان معظم التاريخ الحديث وعلى امتداده فى الماضى كانت التربية الرسمية أو المدرسية مقصورة على أقلية ضئيلة من أعضاء المجتمع هم عادة النخبة الممتازة الحاكمة أو أعضاء الجماعات الدينية . ومع ذلك فإن الانقلاب الصناعى أنتج فيما أنتج قيماً من المعرفة الجديدة التى أدت بالمعرفة البشرية والمهارات الفنية إلى أن تدفع بقوة خارج حدودها الضيقة نسبيا وترتب على ذلك أيضا تغير البناء الاجتماعى للمجتمع تغيرا جذريا ، فلم تعد الأسرة هى الوحدة الأولية للانتاج كما كان الحال وقت سيادة الاقتصاد الزراعى . وأصبح عدد كبير من الرجال أنفسهم يتركون بيوتهم كل يوم للعمل بالشركات الصناعية أو المكاتب وقضاء ساعات طيلة من وقتهم خارج المنزل " .

فهذا التحول الذى طرأ على البناء الأساسى للمجتمع عمل على تفكيك وحدة

الأسرة . وأدى تزايد الوظائف المتاحة التي يحتاج كل منها إلى مهارات ومعلومات مختلفة إلى أن أصبح من المتعذر على الأعضاء الجدد في المجتمع التعلم بواسطة ملاحظة والديهم فحسب . واتسع مجال الاختيار أمام الصغار للمهارات التي يمكنهم الحصول عليها بصورة أكثر مما كان عليه الحال بالنسبة لآبائهم . ولم يعد عائل الأسرة هو الذي يقوم بتعليم أبنائه صنعته أو حرفته ليتكسبوا منها .

وقصارى القول أن التعليم المدرسي أصبح ضرورة حين أصبح البيت والمجتمع غير مؤثرين أو غير كافيين لتعليم الأطفال وإعدادهم لمرحلة الرشد . وقد أدى تغير طبيعة المعرفة وظروف العمل إلى دخول أطفال عاديين إلى المدرسة ، وأصبح للمدارس دور في انتقال الثقافة واستمرارها أكثراتساعا وعمقا إلى حد بعيد . وهذا لا يعني أن الأسرة لم تعد بذات أهمية كعامل للتكيف الاجتماعي ، أو أن المدرسة أخذت على عاتقها كل ما كانت تقوم به الأسرة من وظائف فيما يتصل بتهيئة الصغار تهيئة اجتماعية . وبالرغم مما يبدو من اتجاه نحو إلحاق الأطفال بالمدارس في سن أصغر ، فإن الأسرة لا تزال بالفعل هي العامل الوحيد في تهيئة الطفل اجتماعيا خلال السنوات الأربع أو الخمس الحرجة الأولى من حياته . فهذه الفترة هي التي يتعلم الطفل فيها الكلام ، ويكون العلاقات الاجتماعية الأولى الهامة التي تؤثر كثيرا في توافقه مع البيئة وتشبع حاجاته من العلاقات المتبادلة مع غيره من الأشخاص في المواقف المختلفة . ويبدأ الطفل أيضا في تشرب القيم الثقافية واكتساب العادات الاجتماعية مما يمكنه من القيام بدوره كعضو في المجتمع طوال البقية الباقية من عمره .

إن الأسرة لا تفقد اهتمامها بالطفل حين يبلغ سن الدراسة .. ففي معظم الأحوال يستمر تأثير الوالدين والإخوة والأخوات وأعضاء الأسرة الواسعة في التطبيع الاجتماعي للطفل أثناء تربيته تربية مدرسية . ويستمر هذا التأثير فيما بعد ذلك بصورة أقل . ويبدو أن كثيرا من المشكلات التي تواجهها المدرسة تنجم عن تقسيم مسئولية تربية الصغار بينها وبين الأسرة . وقد تتعامل المدرسة مع أطفال اكتسبوا بالفعل بعض القيم التي قد تتعارض مع القيم التي تأخذ المدرسة على عاتقها غرسها وتعليمها . كما تتعامل في نفس الوقت مع المؤثرات المنافسة التي قد تأتي من الأسرة أثناء تعلم الطفل

بالمدرسة . وهذا يجعل واجب المدرسة أكثر صعوبة إذ يتوجب على المدرسة أن تنقل إلى الطفل ثقافة معقدة تنطوى على قدر كبير من المعارف المتراكمة والمهارات المتنوعة ومجموعة من القيم والمعايير النظرية المتشابكة التى تشتمل على الأسس الأيديولوجية للتراث . إن الاستقرار والاستمرار فى المجتمع يتوقف على إجادة مواطنيه مهارات الإتصال والمبادىء السياسية والدينية والاجتماعية التى يقوم على أساسها نظام المجتمع . كما ينتظر من المدرسة أن تعلم الطفل المثل العليا التى ينشدها فى الحياة . وتضمن التهيئة الاجتماعية تعلم المهارات واكتساب المعلومات المتعلقة بالطريقة التى يعمل بها المجتمع أو التى ينبغى أن يعمل بها ، وهو ما يشكل جزءا من إعداد الطفل للتصرف وفقا للأدوار التى يقوم بها العضو الراشد فى المجتمع . وربما يتضمن ذلك أهم جزء من عملية التهيئة الاجتماعية وهو التمثيل اللاواعى وتشرب المعتقدات والقيم ونماذج السلوك . وسرعان ما يبدأ الطفل قبل سن المدرسة بمحاكاة ضروب من سلوك والديه وأخوته وبعض أقرانه . وعندما تضاف شخصيات جديدة إلى دائرة الطفل من ذوى الشأن الآخرين المحيطين به مثل معلمه وزملائه فى الفصل وغيرهم فإن تأثير هؤلاء جميعا على سلوكه يزداد تنوعا ، كما يزداد أيضا احتمال نشوء صراع فى تصرفاته القائمة على المحاكاة . ولابد أن يواجه الطفل مهمة تصنيف الناس الذين يعاملهم عن وعى أو غير وعى . على أساس ما يسمح به من تأثير لهم على سلوكه .

ولما كان الأطفال يقضون شطرا كبيرا من ساعات يومهم بالمدرسة ، أو فى أنشطة ذات صلة بالمدرسة ، فليس مما يبعث على الدهشة أن يكون لأولئك الذين يقابلهم الطفل بالمدرسة تأثير عام على سلوكه بما فى ذلك تكوين طريقته فى تقييم الأشياء ومواقفه إزاء مختلف المعايير الاجتماعية وسلوكه بوجه عام . فن طريق توسيع دائرته مع الآخرين ، يستطيع الفرد أن يجد فرصة لإعداد نفسه إعدادا ملائما لمختلف الأدوار التي يجب أن يضطلع بها البالغ فى المجتمع .. ولكى يقوم الطفل بدور البلوغ على وجه مناسب يجب أن يتعلم دور الأب أو الأم ودور التلميذ والمعلم ومرشد المجموعة ودور الزوجة أو الزوج .. ويجب أن يتعلم الأطفال شيئا عن دور عائل الأسرة مهنيا والوظائف المتاحة فى المجتمع .. وتستطيع الفتاة القيام بدور موظفة أو عاملة بالإضافة إلى دورها الطبيعى كزوجة وأم . وبالرغم من أن الأطفال لا يتعلمون قدرا كبيرا من بعض هذه

الأدوار قبل أن يبلغوا مرتبة الكبار . فإن كثيرا من القرارات التى يجب أن يتخذها الطفل وإن كان قد يلقى فيها معاونة من أسرته أو معلمه أو مشرفه أو غيرهم من الكبار تتطلب منه أن يعرف شيئا عن الوظائف المتاحة فى مجتمع الكبار . يضاف إلى هذا أن الطفل يبدأ فى تحصيل قدر أوفر من القدرات العامة للقيام بأدوار الكبار فى سن مبكرة . وتلعب المدرسة دورا أكبر فى مساعدة الأطفال على تعلم ضبط انفعالاتهم والتعامل مع مراكز السلطة ، وكذلك تولى القيام بها وإدراك وجود هيئات ذات سلطة فى المجموعات . ولا يمكن أن نغفل دور وسائل الاعلام الجماهيرى فى التأثير على عقول أطفالنا واتجاهاتهم . فهذا التأثير هو إحدى حقائق الحياة العصرية التى يجب أن يقام لها وزن فى أى بحث يدور حول عمليات التكيف الاجتماعى ونقل ثقافة المجتمـع .

وهناك سمة لعملية التطبيع أو التهيئة الاجتماعية كثيرا ما يغفل أمرها ، وهى ذات صلـة وثيقة بأية مناقشة لوظائف المدرسة فى المجتمع تتعلق بطبيعة العملية العقلية نفسها . وتتضمن التهيئة الاجتماعية معرفة الطريقة التى تحل بها المشكلات كجزء من العملية التربوية وطريقة فهمنا للعمليات العقلية . وليس من الواضح مثلا أى الطرق المختلفة لحل المشكلات أكثرها نفعا بوجه عام ، ويؤيد كثير من العلماء أساسا الطريقة الاستقرائية بالنسبة لأنواع معينة من المشكلات . فى حين أن آخرين يؤكدون أن الطريقة الاستدلالية أنفعها جميعا . ولم يستكشف أصحاب النظرية التعليمية بصورة كاملة الأدوار النسبية للثواب والعقاب فى عملية التعلم . . وبالرغم من أن معظم التربويين ابان السنوات الأخيرة يتشبثون بافتراض أن التعلم الأمثل يحدث تحت ظروف المكافأة ، فإنه لم يتضح كلية أن هذا هو الحال فى كل مواقف التعلم ، وحتى لو افترضنا أن نوعا من التعزيز الإيجابى أكثر ملاءمة للتعلم . فربما تثبت فى النهاية أن المكافآت الناشئة عن مواقف التعليم نفسه هى كل ما يحتاج إليه فى أنواع معينة من التعلم . ذلك أن إقحام المكافآت الخارجية فى المواقف عنوة قد لا يفيد إلا فى تعويق العملية التربوية .

٢ - تبسيط الثقافة وغربلتها :

كان تـراكم الثقافـة ونموهـا أحد الأسباب الهامة التى ساعدت على ظهور

المدرسة . ولذلك كان نقل الثقافة احدى الوظائف التقليدية للمدرسة وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك . ولكن مع تزايد حجم الثقافة والمعرفة البشرية بدرجة هائلة فى جوانبها الكمية والنوعية كان على المدرسة أن تقوم بدور الوسيط فى تبسيط الثقافة .. وأصبح على المدرسة أن تختار من بين هذا الخضم الثقافى الهائل العناصر البسيطة التى يمكن أن تقدمها للتلاميذ . كما أن من العناصر الثقافية ما أصابها البلى أو عفا عليها الزمن أو تقادم عهدها ولم تعد صالحة وترى المدرسة أنه يجب عليها تنقيتها وغربلتها لتقديمها للناشئة . وتعتبر عملية الاختيار من بين هذه العناصر من أهم المشكلات التى تواجهها المدرسة وتزداد حدتها على مر الأيام . بيد أن نجاح المدرسة فى القيام بهذا الدور يتوقف على مساندة القوى الاجتماعية لها . والمدرسة بقيامها بتبسيط الثقافة وغربلتها توفر وقتا وجهداً كبيرا على الأفراد وبدون المدرسة يصبح من الصعب إن لم يكن من المستحيل على الأفراد تحصيل هذا القدر الثقافى . ذلك أن المدرسة بحكم ما يتاح لها من خبراء فى إعداد المناهج الدراسية وتنظيم المادة المدرسية والخبرات التعليمية يمكنها أن تقوم بدور لا ينافس فى هذا المجال .

٣ - إحداث التماسك الاجتماعى :

تقوم المدرسة من خلال دورها فى نقل التراث الثقافى بتوحيد مشارب الأفراد الثقافية واتجاهاتهم الفكرية وانتمائهم إلى قيم اجتماعية واحدة . وبمعنى آخر تقوم المدرسة بصهر الأفراد فى بوتقة ثقافية واحدة تؤدى إلى تماسكهم الاجتماعى تماسكا عضويا حيا . ويصبح مثلهم فى توادهم وتراحمهم كمثل البدن إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى . وهكذا تصبح التربية عاملا فعالا فى إقامة نظام قومى متماسك يقوم على التضامن والتعاون والتكافل . وقد سبق أن أشرنا إلى أن التربية سلاح ذو حدين فكما تكون وسيلة للتقارب والتفاهم تكون وسيلة للتفتيت والتناحر عندما تخرج عن هدفها الأسمى لتستخدم فى أغراض أخرى لا يؤيدها المربون .

وينبغى أن تهدف المدرسة إلى إحداث التماسك الاجتماعى الذى يضمن وحدة المجتمع فى زمن الحرب والسلم على السواء ، وذلك من خلال تكوين رأى عام مستنير تتوحد اتجاهاته الفكرية العامة وتتوحد جهوده نحو البناء والتجديد والتطوير ، ويصعب

التأثير عليه بالإشاعة وبالدعاية المغرضة المضللة لاسيما فى زمن الحرب حيث يكون الناس أكثر حساسية وميلا لتصديق الإشاعات الكاذبة .

وينبغى أن تحصن التربية النشىء ضد الانسياق الأعمى وراء الأفكار الكاذبة وذلك من خلال تنمية تفكيرهم الناقد القادر على تفحص الآراء ووزنها . كما ينبغى أن تنمى فيهم الحساسية الاجتماعية نحو مجتمعهم وأمتهم وأن تنمى فيهم الانتماءات الصحيحة للإنسان وهى بالنسبة لبلادنا العربية انتماءات عربية اسلامية انسانية كما سبق أن أشرنا .

٤ - نشر التجديدات والمعرفة الجديدة :

مع أن الوظيفة الأولى للمدرسة قد تكون نقل المعرفة والعادات والتقاليد الموجودة بالفعل فمن التناقض أن ينتظر من المؤسسات التربوية أن تقوم بدر فى تشجيع التغير وتوجيهه . وقد كانت المؤسسات التعليمية لاسيما الجامعة بؤرة البحث عن المعرفة الجديدة . وقد نشأ قدر كبير من فيض الأفكار الجديدة التى نجم عنها مثل هذا التغير السريع بل أصبح التأكيد على البحث بوصفه الوظيفة الكبرى للجامعات أعظم إبان نصف القرن الماضى حين ازدادت سرعة الكشوف العلمية . ولم تبخل المجتمعات على أولئك الأفراد الذين قدموا أكبر قسط للمعرفة ، وكشف طرق جديدة للتعامل مع العالم المادى والنفسى والاجتماعى ومنحتهم أرفع مكانة ومنزلة .

ودور المؤسسات التربوية فى تبنى التغيرات والتجديدات بارز على مستوي الجامعة بنوع خاص ، ولكنه متوقع من المدارس الابتدائية والثانوية أيضا وعليها أن تقوم بدورها فى هذه العملية ، وهى تقوم بدور أكبر بتأثيرها فى سرعة التغير فى المجتمع عن طريق الأنشطة الخلاقة من جانب التلاميذ ، وعن طريق غرس القيم الاجتماعية التى تجب أن تتمشى مع الرغبة فى التقدم ، والقائمة على الانجازات فى العلوم وفى مجالات المعرفة الأخرى .

ولا تقتصر مسئولية المدرسة على إعداد الأطفال للتعامل مع المجتمع سريع

التغير الذى سيواجهونه عندما يكبرون . وإذا كان لابد للمجتمع أن يتقدم بخطاه المعتادة فإن النظام التعليمى يجب أن يعمل على إمداده بأشخاص يستطيعون تطوير المعارف والأساليب الجديدة . وكان للتطور التكنولوجى فى المجتمع أثر عميق فى التعليم الابتدائى والثانوى . وتبذل جهود لتطوير محتويات المناهج التقليدية ، وبخاصة فى الرياضيات والعلوم ، لمواجهة مطالب المجتمع التى يفرضها التغير كهدف يستحق النضال من أجله ، وبكل ما يتاح من موارد .

٥ - توزيع الأفراد على الوظائف فى المجتمع :

يجب على كل مجتمع أن يضع أساسا يحدد بناء عليه الأعضاء الذين يتولون الوظائف المختلفة فيه ويؤدون الأدوار الضرورية لاستمراره وتقدمه . وتختلف الوظائف المتاحة وتتنوع من مجتمع إلى آخر . كما أنها تتضمن مسئوليات ومطالب غير متساوية من شاغليها ، فبعض الوظائف أصعب من الأخرى ، وبعضها أكثر خطرا ، ومنها البغيض إلى النفس ، ومنها ما يحتاج إلى تدريب خاص أو مهارات ، وتمثل المهارات المطلوبة لبعض الوظائف ندرة أكثر من المطلوبة للوظائف الأخرى . ولهذا لا يمكن التسوية بين جميع شاغلى الوظائف فى المكافآت أو المنزلة . ولهذا يحدث التنافس بين أعضاء المجتمع حول تلك الوظائف التى تحظى بأكبر قدر من المكافآت ، والتي تحمل أضخم مسئولية ومكانة اجتماعية . . ويقترح سكينر عالم النفس المعروف - بأن يعمل شاغلو أبغض الوظائف أو أكثرها مدعاة للضجر ، ساعات أقل مع تقاضيهم مكافآت مساوية لما يتقاضاه غيرهم ، ومن ثم تصبح الأعمال الوضيعة عملا جذابا بنوع خاص . ومع ذلك ظلت هذه الفكرة موضع جدل .

إن معظم المجتمعات تتبع عادة التقاليد السائدة أو المتوارثة فيها فى تعيين الأشخاص فى الوظائف أو فى تحديد الأفراد الذين تتاح لهم فرصة التنافس على وظائف معينة . فالأساس العائلى ، والعنصر والدين ونبل الميلاد والجنس ، كلها أمثلة للمميزات التى كانت ولا تزال تستخدم بكثرة لتحديد الوظائف التى يمكن للفرد أن يتقلدها فى المجتمع . ومع ذلك فإن انتشار التكنولوجيا فى المجتمع خلق موقفا تزايدت فيه أهمية تعيين الأشخاص فى الوظائف الملائمة لهم . وكلما زادت ملاءمة الأعضاء فى

مجتمع لأوضاعهم وللأدوار التى يقومون بها ، أدى المجتمع وظيفته فى يسر وهو ما أشار إليه " رالف لنتون " فى تحليله للوظيفة والدور فى المجتمعات البشرية . وتصبح المتطلبات الضرورية القيام بمختلف الوظائف أكثر تعقيدا ، وتحتاج إلى تدريب أطول وقدرة أوفر . وبالتالى فإن المميزات الموروثة تقل فائدتها كمعيار فعال للتعيين فى الوظائف فى حين تزداد أهمية المعايير الموضوعية مثل تحصيل الأفراد وقدرتهم وكفاءتهم .

لقد أخذت المدرسة من الأسرة قسطا أكبر من المسئولية لتهيئة الصغار تهيئة اجتماعية ، وأصبحت بذلك مركزاً لعدد كبير من أنشطة الطفل . وأصبح ما يقوم به الطفل فى المدرسة مقياسا من أهم المقاييس لقدراته وكفاءاته . ومع انتشار التعليم الجماهيرى أصبحت المدرسة جزءا لا يتجزأ من عملية تحديد مكانة الفرد بعدة طرق من أهمها :

١ - توفير البيئة التي يستطيع فيها الطفل اظهار قدراته وامكانياته .

٢ - توجيه الأفراد إلى المهن المختلفة .

٣ - إكساب الفرد المهارات الضرورية لأداء مختلف الوظائف .

إن نمو التعليم العام جعل فى مقدور أى طفل الحصول على المهارات الضرورية لأداء أعمال أية وظيفة فى المجتمع فى حدود قدراته الخاصة . وإذا كانت النظرية لا تنجح دائما عند التطبيق فالواقع أن المدرسة تمنح معظم الأطفال فرصة فريدة لاظهار ما يستطيعون عمله . والدليل واضح على أن التحصيل التربوى يحدد الفرص المتاحة للفرد بصرف النظر عن حسبه ونسبه . وتقوم المدرسة بدور الحكم على منجزات الفرد منذ البداية . ذلك أن النجاح الذى يحققه الطفل فى ظل النظام التربوى والقرارات الخاصــة بأنواع التدريب المناسبة ، وفرص النمو المتاحة أمامه . كلها أمور تترك للمدرسة . وقد يؤثر الطفل ووالده فى هذه القرارات . ولكن تظل المدرسة صاحبة اليد الطولى فى تحديد مكانة الفرد فى المجتمع . ومن نقاط الاختيار الحرجة فى تحديد مكانة الفرد تقرير ما إذا كان يسمح للتلميذ بدراسة المقررات التى تخوله حق دخول

الجامعة وهى الطريق المعبد للوظائف العليا . وحتى عندما يدرس هذه المقررات يكون مستوى تحصيله محددا لالتحاقه بالكليات والتخصصات المختلفة لأن المهارات والمعرفة التى يكتسبها الفرد خلال تعليمه عوامل هامة بطبيعة الحال فى تحديد وظيفته . ولكن المدارس ليست جميعا فى مستوى واحد من حيث نوع التربية التى تقدمها أو حتى من حيث أنواع التدريب النوعى التى تتيحها .

ولما كانت بعض المدارس تفوق الأخرى ، فإن شهرة المدرسة ومنزلتها تصبح فى أغلب الظن عاملا هاما فى تقييم الفرد فيما بعد ، بصرف النظر عن تدريبه الحقيقى وقدراته . ومن ثم فإن خريج مدرسة أرقى قد يجد فرصا أكثر فى الوظائف من خريج مدرسة أدنى منزلة ، حتى لو كان الأخير مساويا له فى المؤهل . وشبيه بهذا خريج المدرسة الثانوية العامة ، فهو لا يلاقى عناء فى الالتحاق بالكليات على عكس نظيره خريج المدرسة الثانوية الفنية .

٦ - إحداث الحراك الاجتماعى :

يقصد بالحراك الاجتماعى بمفهومه الإيجابى الترقى فى السلم الاجتماعي . وقد أشرنا لدور التربية فى هذا الصدد . والمدرسة إحدى منظمات التربية . ومن ثم يرتبط دور المدرسة فى توزيع الأفراد على الوظائف فى المجتمع بدورها فى الحراك الاجتماعى . ذلك أن التربية بما تكسبه للفرد من مهارات معرفية وعملية إلى جانب تزويدها له بالخلفية الثقافية تزيد من قيمة الإنسان الاجتماعية والاقتصادية على السواء . فزيادة المهارة المعرفية والسلوكية تعنى فرصا أحسن للعمل وزيادة فى الدخل، ويترتب على زيادة دخل الفرد تحسن فى وضعه الاقتصادى والاجتماعى . كما يترتب على ذلك بالتالى ترقية أذواقه وميوله واهتماماته وزيادة طموحه فى الحياة وآماله فيها وتوقعاته منها . وكل هذه جوانب تؤدى به فى النهاية إلى الترقى فى السلم الاجتماعى . وهكذا تصبح المدرسة عاملا هاما فى رقى الأفراد وتقدمهم وعاملا هاما أيضا فى التقريب بين الطبقات الاجتماعية وإذابة الفروق بينها .

٧ - حضانــة الأطفـــال .

وهى من الوظائف المستحدثة للمدرسة . والواقع أن الإلتحاق الإجبارى بالمدرسة يسد الثغرة بين الوقت الذى يعتمد فيه الطفل فى حياته اعتمادا كاملا على والديه والوقت الذى يصبح فيه الفرد قادرا على القيام بمسئوليات الكبار . ففى هذا الوقت يحدث النضج الجسمى والتوافق الاجتماعى والنضج العقلى . وتقوم المدرسة بتدبير برنامج تعليمى يهدف إلى ملء هذه الثغرة القصيرة بطريقة مفيدة للمجتمع على المدى الطويل . وإلى جانب ذلك تستخدم المدرسة أيضا كمكان ترسل إليه الأطفال بعيدا عن البيت فضلا عن أنها تكفل للأم الراحة المؤقتة من واجب العناية بالأطفال . وأوضح تأثيرا لهذا الجانب من عملية التربية هو زيادة عدد الأدوار المتاحة للنساء فلم يعد لزاما على المرأة الشابة أن تفكر فى قضاء الجزء الأكبر من حياتها فى العناية بأطفالها . بل تستطيع بدلا من ذلك التطلع إلى القيام بخدمة المجتمع وخدمة أسرتها بمختلف الطرق ، فى الوقت التى تستطـيع فيه أن تخلق لنفسها أدوارا جديدة ذات مغزى تثبت شخصيتها ، إلى جانب دورها كأم . وكان لذلك تأثير على تركيب القوة العاملة وزيادة عدد الإناث اللاتى يعملن فى الوظائف وأتيحت لهن وظائف كانت مغلقة فى وجوههن من قبل . إن المدى الذى بلغته النساء من الاندماج المتزايد فى شئون المجتمع ، يمكن أن يعزى جزئيا إلى الوظيفة التى تؤديها المدرسة .

أما من وجهة نظر القوة العاملة والمجتمع . فإن زيادة استخدام مواهب المرأة يبدو أنه جليل النفع . ويمكن أن يؤدى دور المدرسة كمنظمة لحضانة الطفل إلى تفاقم الصعوبات التى تواجهها المدرسة فى القيام بمسئولياتها الكبرى فى تهيئة أعضاء المجتمع الجدد تهيئة اجتماعية . ولما كانت مسئولية التهيئة الاجتماعية مقسمة بين المدرسة والأسرة ، فإن ذلك يتطلب التعاون والمؤازرة المتبادلة بينهما ، وعندما ينظر إلى المدرسة على أنها مخزن للأطفال للتخلص من طاقتهم لراحة الكبار من أعضاء الأسرة ، فحينئذ تتعرض علاقة المؤازرة المتبادلة بين المدرسة والأسرة لخطر التفكك . إن إيجاد التوازن الدائم فى العلاقة بين المدرسة والأسرة مسألة صعبة لكنها ذات أهمية خطيرة بالنسبة لنجاح المشروع التربوى .

ويجب الإشارة إلى أن ..... المدرسة فى الأدوار الجديدة للمرأة يزيد أيضا من احتمال تعارض أدوار أفراد الأسرة . وهذا قد يؤدى بدوره من بعض الوجوه إلى إضعاف بناء الوحدة العائلية . فالأم التى يجب عليها أن تختار بين إعداد طعام الغذاء لزوجها والقيام بعملها خارج المنزل تواجه تعارضا بين دورين . وهذا يعنى أن أى جزء من أجزاء النظام التربوى المختلفة يؤثر فى الأجزاء الأخرى . وأنه لا يمكن فهم أحدها دون الرجوع إلى بقية النظام ككل .

٨ - معرفة الدور الاجتماعى لكل من الذكر والأنثى :

تلعب المدرسة دورا هاما فى تعريف الأفراد بدورهم الاجتماعى وهى بهذا تساعد الفرد على تأهيله للقيام بدوره كذكر أو أنثى . وما يتصل بذلك القيام بدور الزوج أو الزوجة والأم والأب وهذا الدور الهام للمدرسة يعتبر جزءا من عملية التهيئة الاجتماعية للفرد التى سبق أن أشرنا إليها .

٩ - الإصلاح الاجتماعى :

إن آخر وظيفة للمدرسة يجب أن تبحث تتعلق بدور التربية فى التأثير على مجرى الإصلاح الاجتماعى وهى وظيفة جدلية . فالمجموعات والأفراد تحاول دائما الإفادة من المدرسة بوصفها عاملا فعالا فى إحداث التغيرات المرغوبة فى البناء الاجتماعى أو فعالية المجتمع . وتصبح المدرسة بسبب نصيبها فى عملية التهيئة الاجتماعية وأهميتها بوصفها نشاطا بارزا فى حياة كل عضو من أعضاء المجتمع تقريباً البؤرة الأولى فى نظر المصلح الاجتماعى . سواء كان اهتمامه متجهاً إلى تخفيض عدد الجرائم أو تحسين المركز الاجتماعى للمجموعات المختلفة . وبالاضافة إلى وظيفة المدرسة فى تيسير الكشف عن المعرفة الجديدة . كثيرا ما ينتظر منها أن تقوم بنصيب فى تشجيع أنواع أخرى من التغيرات المرغوبة فى المجتمع . والضغوط الواقعة على المدرسة نتيجة لهذا الجانب من علاقتها بالمجتمع قد تتراوح بين المطالبة بأن توفر المدرسة خدمات خاصة لمجموعات معينة من الأطفال . وبين مطالبة الأنظمة المدرسية بالتخلص كلية من المدارس المنفصلة المخصصة للأقليات أو ذوى الامتيازات .

ولقد استجابت المؤسسات التربوية إلى هذه التوقعات والضغوط بطرق شتى وكثيرة للغاية . وأصبحت المدارس فى معظمها تتجه إلى التسليم بأن جزءا من المسئولية على الأقل يتمثل فى الإصلاح الاجتماعى الذى ألقى على عاتقها . وهناك عدد من العوامل التى تحدد دور المدرسة فى حركات الإصلاح الاجتماعى من بينها الاعتبارات السياسية والضغوط الخاصة بالميزانية ، وربما أهمها جميعا مواقف المواطنين قاطبة. ولقد لعبت المجموعات المنظمة للإصلاح ، دورا متزايد التأثير فى حث المدارس على القيام بدور أكثر فعالية فى الحركات التى يقصد بها تعديل البناء الاجتماعى فى المجتمع .

وليس من اليسير دائما رسم خط يميز بين المطالبة بسياسة جديدة تهدف إلى تنفيذ اصلاح اجتماعى وبين المطالبة باصلاح تربوى لذاته ، وعلى الرغم من ذلك فللمدرسة دور هام فى التغير الاجتماعى يبرز من خلال وظائفها الأخرى ، فمن خلال دورها فى غربلة الثقافة والتجديد الثقافى والحراك الاجتماعى وتنمية المعرفة الجديدة وغيرها تحدث المدرسة تغيرات حقيقية فى المجتمع وفى تطوره الاجتماعى .

المهارات فى مقابل النمو :

تختلف آراء المربين حول الوظيفة الرئيسية للمدرسة . فبعضهم يرى أن وظيفتها هى تزويد المتعلم بالمهارات المعرفية ، وآخرون يرون أن وظيفتها هى مساعدة المتعلم على النمو الكامل لشخصيته . ويترتب على اختلاف وجهات النظر اختلاف فى المثل الأعلى والأهداف والأغراض المنشودة . ويمكن أن نعرض لهذا اللاختلاف فى الجدول التالى

التوقعات	وظيفة المدرسة	
	تعليم المهارات	تنمية الشخصية
المثل الأعلى : الأهداف : الأغراض السلوكية :	متعلم ماهر اتقان المواد الدراسية المهارة فى : التحصيل استرجاع المعلومات ، إجراء العمليات	مواطن حر متنور التفكير النقدى تفتح العقل - التعرف على المشكلات فرض الفروض المناسبة - اختيار المعلومات المناسبة لحل المشكلة - محاولة التوصل إلى حلول بديلة - اختبار صدق الحل والتوصل إلى الحل الصحيح وتطبيق ذلك فى حالات أخرى .

ويقول برتراند راسل فى مقالته " عن التربية لاسيما فى الطفولة المبكرة (Connell P. 67) : إن القضية الرئيسية فى التربية تتعلق بما إذا كان ينبغى علينا أن نستهدف حشو العقل بالمعرفة التى لها استخدام علمى مباشر أم نحاول أن نربى فى تلاميذنا الملكات العقلية الجيدة فى جوهرها أو حد ذاتها ؟ .. ويقدم لنا "راسل" مثالا فيقول : من المفيد أن نعرف أن القدم يساوى ١٢ بوصة والياردة تساوى ثلاثة أقدام لكن هذه المعرفة ليست لها قيمة ذاتية أو جوهرية . ذلك أنها تعتبر عديمة القيمة أو النفع بالنسبة لأولئك الذين يستخدمون النظام العشرى (المتر والسنتيمتر) . وتذوق رواية أدبية أو عمل فنى قد لا يكون له نفع كثير فى الحياة العملية . إلا أن هذا التذوق يحقق للإنسان استمتاعا عقليا لا يقدر بثمن ويعطيه فرصة يشعر خلالها بقيمته الحقيقية كإنسان . ومن هنا ينبغى ألا تقتصر النظرة إلى التربية على القيمة النفعية للمعرفة واستخداماتها المختلفة . والواقع أن هناك خلافا فى وجهات النظر بين الارستقراطيين والديمقراطيين فيما يتعلق بقضية التربية من أجل النفع أو الاستخدام . فالارستقراطيون يرون أن الطبقة المتميزة أو الرفيعة يجب أن تتعلم من أجل شغل وقت فراغها بطريقة مناسبة وأن الطبقة الأخرى أو التابعة يجب أن تتعلم من أجل العمل فيما يعود بالنفع على الآخرين . أما وجهة نظر الديمقراطيين فهى تعارض النظرة السابقة . فهم يكرهون تعليم الارستقراطيين ما هو عديم الجدوى أو الفائدة . وفى نفس

الوقت ينادون بـأن التربيـة من أجـل كسب العيش يجب ألا تقتصر على ما هو مفيد ونافع . وهكذا نجد أن هذه الدعوى الديمقراطية تعارض نمط التربية الكلاسيكية القديمة وفى نفس الوقت تطالب بأن يتعلم العمال الدراسات الإنسانية الكلاسيكية . وربما أن الفكرة الرئيسية وراء هذه الدعوى هو عدم تقسيم المجتمع إلى طبقتين : أحدهما مرفهة ناعمة والأخرى عاملة كادحة لا حظ لها من النعمة أو الرفاهية .

وهناك نقطة أخرى تتعلق بالمفاضلة بين القيمة المادية والقيمة العقلية للمعرفة . فبعض الناس يرى أن الهدف الرئيسى للتربية يجب أن ينصب على زيادة انتاج السلع كما وكيفا . . ومثل هؤلاء الناس لا يتحمسون مطلقا لتعليم مواد مثل الأدب أو الفن أو الفلسفة وغيرها من الدراسات الإنسانية أو الكلاسيكية . وهم يؤكدون على تعليم العلوم الطبيعية لقيمتها النفعية وأهميتها فى حياة الإنسان المعاصر . وفى تأكيد ذلك يقولون إن دراسة المتنبى مثلا أو شكسبير لن تساعدنا كثيرا فى بناء عالمنا الجديد لكننا لا نستطيع بناء هذا العالم الجديد بدون العلوم الطبيعية . وهذه الدعوى وإن بدت جذابة إلا أنه يمكن الرد عليها ومعارضتها . فنحن وإن اتفقنا على تأكيد أهمية دراسة العلوم الطبيعية فلا يمكن أن نذهب معها فى التقليل من أهمية دراسة ما عداها من العلوم . فالمعرفـة والعـلم لهما قيمة جوهرية فى ذاتهما بصرف النظر عن القيمة العملية أو النفعية . وانتماء الإنسان إلى عالم الإنسانية الكبير يحتم عليه معرفة أشياء كثيرة عن الآخرين الذين يشاركونه الحياة على هذه الأرض . قال تعالى " وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا " . وهذا التعارف لا يتم إلا من خلال دراسة آداب ومعارف وثقافات الشعوب الأخرى . وحياة الإنسان على مستواه الفردى أشمل وأوسع من أن تكون قاصرة على العمل والإنتاج فقط وإنما هناك جوانب أخرى يجب أن يشبعها الإنسان فى حياته منها عبادته لخالقه ومشاركته الاجتماعية لإخوانه فى جدهم ولهوهم ومرحهم . وهناك أيضا استمتاعه الشخصى بوقت فراغه فيما يجدد نشاطه ويروح على نفسه . ذلك أن النفوس لتصدأ كما يصدأ الحديد . ومن هنا فإن استمتاع الإنسان بالأدب والفن وتذوقه للجمال هى مقومات رئيسية فى بناء شخصيته ولا يمكن التقليل منها .

وهكذا فإن التربية التى يجب أن نستهدفها لتربية الإنسان المعاصر إنما تقوم على المزج بين الثقافتين العلمية والأدبية والإنسانية ويجب أن تتضمن هذه التربية الدراسات الإنسانية التى تجعل من الإنسان إلى جانب كونه منتجا ومفيدا مثقفا مؤمنا واعيا متفتحا على العالم يحيا حياة نابضة بالخير والجمال يستمتع بها ويستطيع أن يشغل وقت فراغه فيما يفيد . إن حياة الإنسان تصبح تافهة وآلية وضيقة جدا إذا هى اقتصرت على الجوانب المادية النفعية للأشياء . ومن ثم فإن دراسة بعضاً من التاريخ العالمى والآداب العالمية والفنون الجمالية المختلفة ضرورية لحياة الإنسان فإن العلوم الإنسانية لا تقل عنها فى هذا الجانب إن لم تتفوق عليها فى بعض الأحيان .

الإدارة المدرسية والمناخ المدرسى :

المدرسة الحقة هى التى يسيطر عليها مناخ إيجابى سليم . ويشعر التلاميذ بارتياح لحضورهم إليها كما يشعر المعلمون بارتياح لتدريسهم بها . وفيها يعمل الجميع على تنشيط الاتجاه إلى الرعاية والاهتمام . ويتطلب ذلك بالضرورة وجو إدارة مدرسية فعالة تستند فى إدارتها على العلاقات الإنسانية والمشاركة فى اتخاذ القرار من جانب المعلمين والآباء وممثلى المجتمع . ويجب أن تستهدف الإدارة المدرسية تكتيل قوى العاملين والتلاميذ والآباء من أجل العمل على تحقيق أهداف المدرسة . وأن تكون هناك متابعة مستمرة لأنشطة المدرسة وتغذية مستمرة لتصحيح المسار وضمان أداء كل فرد لواجبه الصحيح . إن مدير المدرسة هو الممثل الأول للإدارة المدرسية وهو المسئول الأول عنها ولهذا يجب أن يتمتع بصفات شخصية ومهنية تؤهله لتحمل مسئوليات هذا العمل الضخم . وتعتمد قوة مدير المدرسة على عدة عناصر رئيسية فى مقدمتها مدى قدرته على تجنيد طاقات العاملين ومدى تواجده وحضوره فى مختلف أنحاء المدرسة ومدى اشتراكه الفعال فى البرنامج التعليمى للمرسة ومدى قدرته فى تحقيق الاتصال والتواصل فيما يتعلق بأهداف المدرسة . إن مديرى المدارس فى ممارستهم لدورهم فى الإدارة المدرسية لا يؤثرون تأثيرا مباشرا على التحصيل الأكاديمى للتلاميذ بنفس الدرجة التي يؤثر بها معلموهم من خلال التعليم المباشر . لكن مديرى المدارس يمكن أن يؤثروا على التدريس والممارسات التعليمية فى الفصول الدراسية من خلال القرارات

التى يتخذونها والتى تتعلق بصياغة أهداف المدرسة ووضع مستويات عالية للتحصيل وتنظيم الفصول الدراسية من أجل الدرس والتعليم وتوفير المصادر الضرورية اللازمة للتعليم والتعلم والاشراف على أداء المعلمين ومتابعة تقدم التلاميذ والعمل على توفير مناخ إيجابي منظم للتعلم ٠

وهكذا نجد أن على مدير المدرسة مسئولية كبرى ٠ وقد تبلغ هذه المسئولية درجة كبيرة فى بعض النظم التعليمية المعاصرة منها اليابان حيث يكون مدير المدرسة مسئولا عن المدرسة بل وعن سلوك الطلاب وسلوك المعلمين داخل المدرسة وخارجها ٠ بل أن مديرى المدارس اليابانية يشعرون بأن عليهم تحمل مسئولية ما يحدث من المعلمين والتلاميذ ٠ وتشير مجلة التربية المقارنة (١٩٩١) إلى أن الصحف اليابانية تنشر أحيانا انتحار مدير مدرسة لأن أحد التلاميذ أو المعلمين قد قام بعمل يشين المدرسة ويجلب لها العار (CE : P. 119) ٠ إن ما يمثله مدير المدرسة اليابانية هى شخصية الرجل الخلوق شديد الحساسية ٠ وقد تبدو مثل هذه الصورة متطرفة لكن هكذا يوصف مدير المدرسة فى اليابان باعتباره قيادة تربوية ٠

أما من حيث العلاقة المهنية بين القيادة التربوية والمعلمين فقد اثبتت بعض الدراسات (ORE : 1990. P. 313) أن المعلمين يفضلون نمط القيادة المهنية لا الإدارية حيث يقوم القادة التربويون من نظار وموجهين ومدرسين أوائل بالتخطيط والمناقشة ونقد أعمال المعلمين إيجاباً وسلباً ٠ بل إن المعلمين حسب هذه الدراسات يفضلون أيضا نوعاً من الأوتوقراطية من جانب القيادة التربوية بدلا من الدور السلبى ٠

ولكن يحول دون قيام القيادات التربوية بهذه الأدوار المهنية نحو المعلمين أنهم لا يجدون الوقت الكافى لأداء هذه الأدوار ٠ فمعظم وقتهم يضيع فى الأعمال الإدارية والبيروقراطية اليومية التى يكلفون بها من جانب الإدارة العليا والسلطات الرئاسية ٠ ويصدق ذلك على كثير من أنظمة التعليم المعاصرة بما فيها الدول العربية ومنها مصر ٠ وقد أشارت إلى ذلك دراسة حديثة عن الإصلاح الإدارى ووزارة التربية والتعليم فى مصر (Hanson : P. 59) تقول هذه الدراسة إن من المفروض فى أى نظام أن ينتقى أحسن العناصر لتولى مهام القيادة ٠ لكن مثل هذا النظام فى مصر موجود على الورق

فقط . أما واقع الأمر فإن إختيار العناصر القيادية يتم بطريقة روتينية . وتستطرد هذه الدراسة فتقول إن رجال الإدارة التعليمية يولون اهتماما كبيراً للاحتفاظ بدورهم فى نظام الأقدمية لأنهم يدركون أن ترقيتهم تعتمد بالدرجة الأولى على مدة خدمتهم أكثر من اعتمادها على نوعية أدائهم . وتقول الدراسة أيضا إن رجال الإدارة التعليمية فى مصر على اختلاف مستوياتهم يخضعون لنظام واحد من التدريب والخبرة العملية . فهم يبدأون حياتهم كمعلمين ثم يترقون السلم التعليمى للوظائف الأعلى . مثل هذا النظام أدى إلى وجود نمطية مشتركة فى كل نظام الإدارة التعليمية . وتصف الدراسة رجال الإدارة التربوية فى مصر بأنهم قادرون على الحفاظ على النظام القائم والقيام بإدارته بدرجة معقولة من الكفاءة . لكن هناك نزعة عامة بين القادة التربويين للنظر إلى الماضى لا المستقبل للتوصل إلى الحلول . وتمضى الدراسة فتقول إن الإصلاح الإدارى التعليمى يركز على المشكلات القائمة والوضع الراهن بدلا من النظر إلى المستقبل .

الفصل السابع

الثقافة ، مفهومها وتصنيفاتها ونظرياتها

الفصل السابع

الثقافة : مفهومها وتصنيفاتها ونظرياتها

أهمية دراسة الثقافة :

عرف الإنسان منذ القدم أن الناشئة الصغار لا ينضجون اجتماعيا وثقافيا ما لم نوقفهم على السبيل إلى ذلك . والأطفال بدورهم يدركون أن أساليب الرشد تكتسب عن طريق الكبار . واكتشف كل مجتمع أن نقل ثقافته لا يمكن أن يترك للمصادفة . وعليه أن يوجه عملية نقلها لأفراده ليضمن نقل العناصر الثقافية التى يعتقد أنها ضرورية ولازمة لهم للمحافظة على استمراره وتجديد حيويته . ولذا فإن كل مجتمع يشرف على تربيـة أفـراده . وكل واحد منا فى مرحلة معينة من طفولته يربى بطريقـة مقصـودة وقـد لا يتم ذلك بالضرورة فى المدارس مع أنها إحدى الوسائل الهامة فى التربية .

فالتربية إذن تنتمى إلى العملية العامة المعروفة باسم التثقيف وبواسطتها ينخرط الشخص فى طريقة الحياة بمجتمعه . ولفهم ديناميات التثقيف فى تأثيرها فى التربية ينبغى علينا أن نتجه إلى علم الإنسان . ولعلنا نكتفى بمثال واحد : هو أن الثقافات كما نعلم تختلف فى درجة الإنقطاع التى تفرضها بين الطفولة والنضج . ففى بعض الثقافات يكون التقدم إلى المراهقة ممهدا وغير مقطوع . ولكن فى بعضها الآخر كما هو الحال فى ثقافتنا العصرية يتطلب الأمر من المراهق أن يستكشف بنفسه فجأة طريقة الحياة وما يترتب على ذلك من توتر وصراع نفسى . وتثير هذه المسألة أسئلة على جانب كبير من الأهمية أمام التربية . إلى أى حد يكون الإنقطاع أو عدم الاستمرار محتوما بالنسبة لكل شخص ينشأ فى مجتمع عصرى أو صناعى حديث ؟ وإلى أى حد يمكن التخفيف من ذلك ؟ وكيف يؤثر الإنقطاع فى دور المدرسة وطرائق التعليم بها ؟ .

إن التربية كتعليم بالمدارس ليست إلا إحدى وسائط التثقيف ونخص بالذكر منها الأسرة والمؤسسات الدينية ، ومجموعة الأتراب ، ووسائل الاتصال الجماهيرية كما أشرنا . ولكل منها قيمها وأهدافها الخاصة . ولهذا فعلى الرغم من أن المربى قد يريد

صقل صفات معينة عند الطفل مثل التفكير الواضح والحكم المستقل ، فإنه يجد نفسه قاصرا عن عمل ذلك . لأن هناك وسائل أخرى تؤثر على تشكيل الطفل بطريقة مختلفة . فالتليفزيون يقدم المعلومات من آن لآخر وله منهجه الخفى . وهو أيضا يقدم التسلية والاعلان والدعاية فيهز المشاعر أحيانا ، ويعمل على ترويج البضائع من خلال التلميح والتأكيد والإغراء . فهل نستطيع بمثل تلك الوسائل أن ننتج عقولا صافية التفكير ومستقلة ؟ وإلى أى حد تستطيع المدرسة أن تتعاون مع وسائط التثقيف الأخرى ؟ وإلى أى حد يجب عليها أن تعارضها ؟ وإلى أى حد تتنازع هذه الوسائط الواحدة منها مع الأخرى ؟ وإلى أى حد تعد حليفة مع المدرسة ومؤيدة لدورها . إن رسم السياسات المناسبة للمدرسة يحتم على المربى أن يعرف طبيعة ومدى الوسائط التثقيفية . ولهذا ينبغى عليه أن يولى وجهه شطر علم الإنسان والثقافة .

والتربية كقطاع فى الشبكة العظيمة للثقافة تستجيب للأحداث الواقعة فى أجزاء أخرى منها . وقد تؤثر فى بعض الأحيان فى هذه الأحداث ذاتها . وفى الثقافة العصرية الصناعية يمثل العلم وتطبيقه فى التكنولوجيا أداة كبيرة للتغيير . والعالم الغربى يعيش فيما أطلق عليه اسم الثورة الصناعية الثانية . فالثورة الصناعية الأولى تدور حول محور الآلة البخارية وآلة الغزل وبهما حلت الآلة محل العضلة . أما الثورة الصناعية الثانية فقد جمعت قوتها الدافعة منذ عام ١٩٤٥ على الرغم من أنها بدأت قبل ذلك خلال هذا القرن . فهذه الثورة التى تدور حول الذرة والكيماويات والآلات الحاسبة . والآلات ذاتية الحركة قد زادت إلى حد بعيد من الطاقة التى نستطيع إنتاجها . وقد بدأت فى إحلال الآلات محل الفكر البشرى وتحكمه .

وهذه الثورة أكبر بكثير من الثورة الأولى فى اعتمادها على الخبير الفنى والمهنى أكثر من اعتمادها على الهاوى المثقف . لقد أثرت هذه الثورة فى مستوى التعليم بالمدارس والمعاهد واهتمت بعمق التخصص الفنى والمهنى . يضاف إلى ذلك أن المجتمع المعاصر مطرد الزيادة فى التخصص مما يؤثر أيضا فى مهنة التعليم . وهو يحتاج إلى أعداد متزايدة من الفنيين المهنيين والإداريين والمرشدين النفسانيين والباحثين والمختبرين وغير ذلك من الخبراء . والتربية بدورها ترفع مستوى التقدم فى العلم

والتكنولوجيا بانتاج علماء وتكنولوجيين مدربين على درجات أعلى باستمرار .

وفى مجتمع متطور يعتمد على التخصص ويتسارع فيه وقع التغير تكون مهمة المدرسة فى نقل الثقافة صعبة ومحفوفة بكثير من المشكلات . فحجم المعرفة مترامى الأطراف دائب النمو . وليس هناك إتفاق عام على ما ينبغى أن يتعلمه التلميذ ، والمعرفة فى نفس الوقت تزداد باستمرار فى مجال التخصص . وعلى التلميذ أن يتعلم أكثر فأكثر لامتلاك ناصية تخصصه من ناحية ولاستيعاب الثقافة ككل من ناحية أخرى . وأكثر من هذا فإن التغيير السريع المستمر يجعل من الصعب التنبؤ بما يجب على الجيل القادم أن يعرف . ولهذا كلما زاد عدد الأشياء التى يجب تعلمها ، فإن الزمن المقضى فى تعلمها يجب أن ينقص أو أن تستحدث طرائق أفضل من التعليم والتدريس أو أن يأخذ التدريس المرونة بالفعل لإيصال مختلف المواد . ذلك أن قدرة الإنسان الحديث فى تجميع المعرفة تفوق قدرته على اختراع الطريقة المناسبة لإيصالها . ويتطلب وجود مثل هذه الطريقة لإيصال المعرفة الجديدة استحداث أساليب متطورة كما هو الحال فى التعليم بالآلات أو التعليم المبرمج على سبيل المثال .

إذن لكى نفهم ما يستطيع نظامنا المدرسى إنجازه ينبغى على المربين أن يتضافروا مع غيرهم من علماء الإنسان للتوصل إلى تصور واضح لعملية التربية فى إطار الثقافة ككل . وتستطيع التربية أن تفيد فائدة كبرى من دراستها للمناهج التربوية للثقافات الأخرى سواء كانت بدائية أم حديثة . ويستطيع المربى الذى يدرس التربية فى الثقافات الأخرى أن يتعلم من خبرات هذه الثقافات وأن يدرس نظام مدارسه بطريقة أكثر موضوعية . وعلى الرغم من أن المسألة قد تستدعى الإنتظار حتى يوضع نظـــام عام يصلح للتطبيق على النظم التربوية بجميع الثقافات فلابد من القيام بالمحاولة . وعلى المربى أن يتقدم بحرص . ذلك أن الثقافات فريدة ويصعب مقارنتها .

معنى الثقافة :

تشير المعاجم العربية فى كلامها عن مادة " ثقف " إلى المعانى العربية لها فتقول : " ثقف الشىء " بكسر القاف ، أى ظفر به . وفى التنزيل الحكيم : " واقتلوهم

حيث ثقفتموهم " أى حيث ظفرتم بهم . وثقف الرجل صار حاذقا فطنا ، وثقف الشيء (بتشديد القاف) أقام المعرج منه وسواه . وثقف الرجل ولده . أدبه وهذبه وعلمه . والثقافة هى العلوم والمعارف والفنون التى يطلب الحذق فيها . وهى كلها معان تقترب من المعنى الذى يشيع استخدامه على ألسنتنا فى كتاباتنا .

بيد أن مفهوم الثقافة فى اللغات الغربية يرجع إلى كلمة Culture التى تستخدم فى الزراعة ويقصد بها تنمية الأرض وزراعتها ، وأصبحت الكلمة تستخدم لتعبر عن زراعة الأفكار والقيم الاجتماعية وتنميتها فى الشخصية الإنسانية .

فى سنة ١٨٧١ نشر السير إدوارد تيلر (١٨٣٢ - ١٩١٧) أول تعريف له عن الثقافة بأنها مركب كلى يتضمن ألوان المعرفة والمعتقدات والأخلاق والعادات والقوانين والفنون وغيرها من الأمور اللتى يكتسبها الفرد أو يتشربها كعضو فى المجتمع . وقد خضع هذا التعريف فيما بعد لمزيد من التدقيق والتفسير . ومن أوائل التعريفات الحديثة للثقافة ما يقدمه لنا روبرت ريد فيلد (١٨٩٧ - ١٩٥٧) أن الثقافة شكل منظم للتفاهم الجمعى المتعارف عليه يأخذه الخلف عن السلف .

والثقافة كما تستخدم فى علم الاجتماع والأنثربولوجيا يقصد بها الكل المركب الذى يميز حياة الجماعة بمعنى أن الثقافة تمثل جميع طرائق الحياة التى طورها الناس فى المجتمع/ وتعنى بذلك طريقة الحياة المشتركة برمتها لدى شعب معين بما فيها طرقهم فى التفكير والتصرف ومثلهم العليا كما يعبر عنها فى الدين والقانون واللغة والفن والعرف والتقاليد وتشمل كذلك المنتجات المادية مثل المنازل والملابس والأدوات . ونحن قد نتناول الثقافة كسلوك متعلم مشترك من أفكار وتصرفات ومشاعر لدى شعب معين مضافا إلى ذلك منتجاتهم المصنوعة والمادية . ونعنى بكلمة " متعلم " أن هذا السلوك ينتقل بطريقة اجتماعية وليس بطريقة وراثية ، ونعنى بأنه مشترك أنه يمارس بواسطة كل الشعب .

وثقافتنا تعنى طريقتنا فى الأكل والشرب والنوم والملبس . إنها اللغة التى نتكلم بها والقيم والمعتقدات التى نتمسك بها . إنها المظاهر المادية التى تحيط بنا والسلع

والخدمات التى نشتريها والطريقة التى نشتريها بها .. إنها الأسلوب الذى نعامل به أصدقاءنا والغرباء عنا . إنها الطريقة التى نربى بها أطفالنا و والطريقة التى يستجيبون بها . إنها وسائل الإنتقال التى نستخدمها وألوان الترفيه الذى نستمتع بها .

إذن كيف نميز بين الثقافة والمجتمع ؟ إن المجتمع هو شعب متمركز فى مكان معين يتعاون بعضه مع بعض عبر حقبة من الزمن من أجل أهداف معينة . والثقافة هى طريقة هذا المجتمع فى الحياة ، أو هى تلك الأشياء التى يفكر فيها أعضاؤه ويحسون بها ويضطلعون بها . وكما يقول " فليكس كيسنج " : " يمكن أن نحدد الأمر بغاية البساطة بالقول بأن (الثقافة) تركز على عادات الشعب ، بينما يركز(المجتمع) على الشعب نفسه الذى يمارس هذه العادات . نعم إن الحيوانات والحشرات تعيش هى أيضا فى مجتمعات ، بل إن بعض الحيوانات مثل قطعان الأيل لها " أسر " و " قادة " . ولكن سلوكاً اجتماعيا كهذا هو سلوك غريزى وليس سلوكا مكتسبا ، ومن ثم فإنه لم يفض إلى قيام ثقافة " . إن من أهم خصائص الثقافة أنها مكتسبة وتراكمية . ولهذا فهى خاصة بالإنسان دون غيره من مخلوقات الكون .

الثقافة العالمية :

على الرغم من إنقسام سكان العالم إلى مجموعات ثقافية فرعية أو تحتية ، فإن هناك عناصر ثقافية تربط بينهم جميعا . ويمكن أن نطلق على هذه العناصر فى مجموعها الثقافة العالمية . وفى مقدمة هذه العناصر الثقافية المشتركة الإنتماء المكانى إلى كوكب الأرض والإنتماء السلالى إلى جنس البشر فكلنا لآدم . كما أن كل سكان العالم ينتظمون فى أسر وعائلات ، وكلهم ينتمون إلى دين أو عقيدة بصرف النظر عن إختلاف هذه الأديان والعقائد . وكل سكان العالم يمارسون نوعا من التربية مدرسية كانت أو غير مدرسية وللقلة أو للكثرة . وبالطبع فإن الممارسات الخاصة بهذه العناصر الثقافية تختلف من مجتمع لآخر . وليست هناك معايير أو وسائل موضوعية يمكن بها الحكم أو المفاضلة بين هذه الممارسات .

بيد أنه يمكن التميز على مستوى الثقافة العالمية بين مجموعتين كبيرتين متميزتين إحداهما تعرف بالثقافة الشرقية والأخرى تعرف بالثقافة الغربية . وقد كتب الكثير عن الفروق بين هاتين المجموعتين الفرعيتين من الثقافة العالمية . وتوصف الثقافة الشرقية بأنها روحانية فى طابعها العام فى حين توصف الثقافة الغربية بالمادية المفرطة . أو ما يعبر عنه أحيانا بروحانية الشرق ومادية الغرب .

ويشار إلى الثقافة الغربية عادة على أنها الثقافة التى ترجع فى أصولها التاريخية إلى ما يقرب من ٢٥ قرنا من الزمان وتنتسب بصفة خاصة إلى حضارة الإغريق والرومان . كما ساعدت كل من الديانتين اليهودية والمسيحية على إضفاء مسحة مشتركة على الثقافة الغربية . أما الثقافة الشرقية فهى أقدم بكثير من الثقافة الغربية ، وترجع فى أصولها إلى عناصر هندية وصينية وفارسية وأشورية وبابلية وفرعونية وفينيقية . وقد عمل الإسلام على إيجاد عناصر ثقافية مشتركة لهذه الثقافة الشرقية . وكان تأثير اللغة العربية بالنسبة للغات المشرق كاللاتينية بالنسبة للغات دول الغرب .

ومن المفهوم بالطبع أن كلا من الثقافة الشرقية والغربية تنقسم بدورها إلى عدة ثقافات فرعية ، فالثقافة الأمريكية مع انتمائها إلى الثقافة الغربية تختلف عنها فى كثير من الجوانب . وبالمثل يمكن أن يقال عن الثقافة الشرقية فثقافة الصين رغم إنتمائها للشرق تختلف عن ثقافة الهند . وكذلك الثقافة العربية تختلف عن غيرها من الثقافات وهكذا . ومع أن هناك عبارة مشهورة لأحد المفكرين الغربيين المعاصرين تقول بأن الشرق شرق والغرب غرب ولن يلتقيا فإن العالم الحديث كلما تقدم يضيق بمن فيه . ويزداد التقارب بين شعوبه . وتتوحد جهودهم فى مواجهة الأخطار التى تتهدده وفى مقدمتها الحرب والجوع والفقر والمرض والجهل والتلوث البيئى والإرهاب والمخدرات والبطالة .

ويقدم لنا رالف لنتون مثالا طريفا على الاعتماد المتبادل للثقافات فى مختلف المجتمعات . ويضرب مثالا من واقع الثقافة الأمريكية وإن كان يصدق بالطبع على ثقافات أخرى فيقول (لنتون ص ص ٤٢٩ ٤٣١)

يستيقظ المواطن الأمريكى الميسور الحال من النوم ليجد نفسه فى سرير صنع على غرار نموذج نشأ فى الأصل فى الشرق الأدنى ثم أدخلت عليه تعديلات فى أوروبا الشمالية قبل نقله إلى أمريكا ثم يرد عن جسمه ما تدثر به من غطاء مصنوع من القطن الذى نشأت زراعته فى الأصل فى الهند أو من الكتان الذى نشأ فى الشرق الأدنى أو من صوف الأغنام التى ربيت فى الأصل أيضا فى الشرق الأدنى أو من الحرير الذى اكتشف استعماله فى الصين . أما طرق غزل هذه المواد وحياكتها فقد اخترعت كلها فى الشرق الأدنى . ثم يضع صاحبنا قدمه فى شبشب اخترعه الهنود فى مناطق الغابات الشرقية ويتوجه إلى الحمام الذى تمثله تجهيزاته الثابتة مزيجا من مخترعات أمريكية وأوروبية تعود كلها إلى عهد متأخر .

وفى طريقه إلى الفطور يقف ليبتاع صحيفة ويدفع ثمنها على شكل عملة اخترعها فى الأصل الليديون فى آسيا الصغرى . وفى المطعم يصادف مجموعة جديدة كاملة من عناصر اقتبست كلها من ثقافات المجتمعات الأخرى . فالصحن الذى يأكل منه مصنوع من الخزف الذى اخترعه الصينيون والسكين مصنوع من الصلب اخترع فى الأصل فى جنوب الهند والشوكة اختراع إيطالى ظهر فى القرون الوسطى والملعقة مقتبسة من أحد الأشكال الرومانية القديمة . ويبدأ فطوره بتناول برتقالة من شرق البحر الأبيض أو قطعة من الشمام من إيران أو ربما قطعة من البطيخ الإفريقى . وأثناء الفطور يشرب القهوة وهى من نبات ظهر فى الأصل فى أثيوبيا .. ويتناول بعض الكعك أو الفطير الذى تطورت أساليب صناعته فى اسكندينافيا من القمح الذى طورت زراعته فى الأصل آسيا الصغرى .. وبعد الفطور .. يطالع صحيفة على شكل حروف اخترعها قدماء الساميين أما الورق الذى طبعت عليه فقد اخترع فى الصين بينما اخترعت عملية الطباعة فى المانيا .. وهكذا .

مضمـون الثقافـة :

من الممكن ترتيب مظاهر الثقافة بطرق متعددة .. فهى مثلا يمكن أن تصنف كمناشط مكتسبة مثل ارتياد دور العبادة والتزاور والتعامل الاجتماعى . كما يكمن أن

تصنف كأفكار مكتسبة كالاعتقاد فى الله وكراهية العنصرية والحرب ، وكنتاجات مادية كالسيارات والآلات والأبنية والطرق وغيرها . ولقد تصنف هذه الظواهر أيضا إلى تكنولوجيا (الوسائل التى بواسطتها يعالج العالم المادى) وإلى تنظيم اجتماعى (المناشط والمؤسسات المتضمنة فى سلوك أفرادها بعضهم مع بعض) وإلى أيديولوجية (المعرفة والقيم والمعتقدات التى تتضمنها الثقافة) .

وهكذا يمكن أن نميز بين ما يسمى بالجانب المادى للثقافة وهو يشمل كل المظاهر المادية فى المجتمع من مبان وطرق ومواصلات وغيرها . وبين الجانب المعنوى للثقافة ويشمل اللغة والدين والعادات والتقاليد والقيم .

تصنيف الثقافة :

من أحسن التصنيفات المعروفة للثقافة التصنيف الثلاثى " لرالف لينتون " إلى عموميات وخصوصيات وبديلات (لنتون : ص ٢٦٠) .

١ - **العموميات** : هى العناصر الثقافية العامة المشتركة بين جميع الأعضاء البالغين العاقلين فى المجتمع وتشمل اللغة والدين والمعتقدات والقيم الإجتماعية والأفكار والعادات والاستجابات العاطفية وعلاقات القرابة والنماذج المثالية للعلاقات الاجتماعية والأزياء والسكن والمظاهر المادية الأخرى .

٢ - **الخصوصيات** : تشمل العناصر الثقافية التى يشترك فيها أعضاء جماعات معينة تحظى باعتراف المجتمع ولا يشترك فيها كل السكان . وتدخل فى هذه الفئة جميع النشاطات المتنوعة التى تعتمد بعضها على بعض اعتمادا متبادلا والتى اسندت إلى قطاعات مختلفة من المجتمع على أساس توزيع العمل . فهناك فى جميع المجتمعات أشياء لا يصنعها أو لا يعرفها إلى جزء معين من السكان وإن كان هذا الجزء يؤدى خدمات لصالح الكل ورفاهيته . فمثلا نجد أن لدى جميع النساء فى مجتمع ما إلمام بمهن وطرق فنية معينة بينما يلم الرجال بمجموعة أخرى مختلفة من المهن والطرق . والشائع هو أن الرجال والنساء لا يعرفون عن الجوانب الثقافية الخاصة بالجنس الآخر إلا معرفة عامة غامضة نسبيا . ويمكننا أن نصنف من هذه الفئة من

العناصر الثقافية تلك النشاطات التى يقوم بها أصحاب الحرف والمهن والوظائف كرجال الدين والأطباء والمهندسين والمعلمين والمحامين والحدادين والنجارين .

وفى معظم الحالات تكون العناصر الثقافية الداخلة فى هذه الفئة مهارات يدوية ومعارف فنية . ويعنى القسم الأكبر منها بأمور تتعلق باستغلال البيئة الطبيعية والسيطرة عليها . ومع أن أفراد المجتمع لا يشتركون كلهم فى هذه العناصر فإنهم يستفيدون من خدماتها والفوائد الناتجة عنها . كما أن لديهم جميعا فكرة واضحة إجمالا عن النتاج الذى يجب أن ينتهى إليه كل نشاط تخصصى . مثلا قد لا يكون لدى الفرد إلا فكرة عامة عن العمليات التى ينطوى عليها صنع الخبز ولكنه يتمتع بوعى كبير يمكنه من الحكم على مدى جودة الخبز الذى تم إعداده . ويصدق هذا القول على نشاطات الطبيب أو رجل الدين أو المعلم .

٣ - **البديـلات** : تشمل العناصر الثقافية التى لا تندرج تحت العموميات أو الخصوصيات . وهى توجد فى كل مجتمع ويشترك فيها أفراد معينون ولكنها ليست شائعة عند جميع أعضاء المجتمع أو حتى عند جميع أعضاء أى فئة من الفئات المعترف بها إجتماعيا . والعناصر الثقافية التى يمكن تصنيفها تحت هذه الفئة متنوعة وواسعة جدا فى مجالها إذ تضم الأفكار والعادات الخاصة التى كثيرا ما تنفرد بها عائلة معينة دون غيرها . كما تضم أشياء أخرى كاتجاهات المدارس المختلفة فى النحت والرسم وغيرهما من الفنون . وتلتقى هذه العناصر البديلة فى نقطة واحدة هى أنها تمثل ردود فعل مختلفة للأوضاع ذاتها أو وسائل فنية مختلفة لتحقيق الغايات نفسها . وهذه العناصر تكون عادة قليلة نسبيا فى ثقافات المجتمعات الصغيرة التى تعيش فى ظروف بدائية ولكنها تكثر جدا فى ثقافة المجتمعات المعاصرة التى نعيش فيها . ومن أمثلتها استعمال الخيول والدراجات والخطوط الحديدية والسيارات والطائرات لتحقيق غاية واحدة هى النقل والانتقال . وتشمل بديلات الثقافة أيضا الاهتمامات والأذواق التى تظهر مثل الموضات والتقاليع على سبيل المثال . وتعتبر بديلات الثقافة أكبر الجوانب عرضة للتغيير . فهى تتغير بسرعة ويحل محلها مظاهر أخرى سرعان ما تتعرض لنفس ما تعرضت له سابقتها من التغيير . أما الخصوصيات فإنها أقل مقاومة للتغيير وهى

بهذا أكثر من البديلات فى هذا الجانب إلا أنها أقل درجة من العموميات التى تعتبر أكثر جوانب الثقافة مقاومة للتغيير .

وقد اهتم التربويون بتقسيم " رالف لنتون " ووجدوا فيه نموذجا يمكن مطابقته على التعليم بمراحله المختلفة . فذهبوا إلى القول بأن عموميات الثقافة هى وظيفة التعليم العام باعتباره التعليم الذى يعنى باكساب الناشئة العناصر الثقافية الأساسية التى توجد بينهم وتحقق تماسكهم الاجتماعي . وأصبح الهدف الرئيسى للتعليم العام العناية بتعليم مهارات الاتصال والقيم الدينية وألوان السلوك الاجتماعى والحد الأدنى الضرورى من الثقافة القومية التي يمكن الناشئة من التفاعل مع مجتمعهم والاشتراك فيه اشتراكا فعالا . وليس من الضرورى بالطبع أن يتضمن المنهج المدرسى كل عموميات الثقافة فهناك أشياء مثل الطريقة التى نحيى بها الأصدقاء أو الطريقة التى نرتدى بها ملابسنا يمكن أن تترك للفرد ذاته لتعليمها بطريقة ذاتية أو يتشربها من خلال سلوكه فى الحياة الاجتماعية العامة .

وينبغى على المنهج المدرسى إذن أن يؤكد على العناصر الأساسية فى العموميات الثقافية كاللغة والدين والقيم والمعارف والمهارات والمشاعر والأحاسيس التى تكفل للمجتمع الثبات والاتزان والاستقرار والحيوية وتحقق للفرد إمكانية الحياة والنمو فى مجتمعه والسيطرة والضبط على سلوكه .

أما خصوصيات الثقافة فتمثل طرائق التفكير والعمل المرتبطة بمجموعة مهنية كالأطباء والمهندسين والمحامين والمعلمين أو بطبقة اجتماعية معينة كما أشرنا . وفى المجتمع الطبقي الذى يعترف بالتمايز الطبقى بين أفراده تستهدف التربية إعداد طبقة الصفوة إعدادا يخدم مصالحهم واهتماماتهم ويقوم على أساس قيمهم وعاداتهم وسلوكهم . وقد ترتب على وجود هذا النوع من التربية فى كثير من المجتمعات إلى حدوث ازدواجية تعليمية تمثلت في وجود نمط راق من التربية لأبناء الصفوة أو الفئة المختارة ونمط آخر متواضع للسوقة من الناس أو عوامهم . وهذا يفسر من الناحية التاريخية لماذا كانت الأنماط التربوية الأعلى كالتعليم الثانوى والعالى مقصورة على القلة أو الصفوة . بل إنه فى المجتمعات الأكثر ديمقراطية والتى وجد بها نظام تعليمى واحد

نجد أن المنهج المدرسى فى مستوياته العليا قد يعكس تمايزا طبقيا ذلك أن التربية الموجهة إلى إغراض مهنية ترتبط دائما باحتياجات أفراد من مستويات اجتماعية واقتصادية معينة .

وينظر إلى خصوصيات الثقافة على أنها من اختصاص التعليم العالي والفنى والمهنى باعتبار أن هذه الألوان من التعليم تهدف إلى الإعداد للمهن والحرف المختلفة . وهى لهذا تقوم على نوع خاص من الثقافة تستهدف به إعداد مجموعة من الأفراد لعمل معين أو مهنة معينة وإكسابهم المهارات المعرفية والعملية الضرورية لهذا الإعداد .

أما بديلات الثقافة فليست مقصورة على نوع معين من التعليم . وإنما تتصل بأذواق الفرد وما يحب وما يكره . ومن الطبيعى أن يكون للتنشئة الإجتماعية والتربية دور فى تنمية هذا الذوق وترقيته . ولهذا تعتبر بديلات الثقافة محصلة لعوامل متشابكة من المؤثرات التربوية .

انتقـال الثقافــة :

لا يمكن نقل الثقافة من فرد إلى أخر أو من مجتمع لأخر إلا عن طريق تعبيراتها الظاهرة الخارجية . فكل ثقافة تكتسب بالتعليم ، ولا تورث بطريقة بيولوجية ولا يمكن تعميمها للخارج واتاحة فرصة تعلمها لأفراد جدد إلا عن طريق السلوك .

ويتم نقل الثقافة من خلال المنظمات الرسمية وغير الرسمية فى المجتمع كالأسرة والمدرسة وأجهزة الاعلام وغيرها من القوى المعلمة فى المجتمع . وتقوم المجموعات العمرية المختلفة بدورها فى عملية نقل الثقافة . ففى الوقت الذى يتعلم فيه الفرد أشياء كثيرة من أولئك الذين يكبرونه سنا نجد أنه يتعلم أشياء كثيرة أيضا من أترابه وأصحابه ورفاقه . بل إن صلاته بهؤلاء تكون عادة أوثق وأكثر ألفة وأقل رسمية من صلاته بمن يكبرونه سنا . وقد يفسر ذلك فى ضوء الاهتمامات والميول المشتركة التى تجمع بينهم وطبيعة المرحلة العمرية التى يمرون بها واشتراكهم فى صفات واحدة تجمع بينهم . فمن النادر أن يقوم البالغون الكبار بتعليم الصغار " لعب البلى " مثلا وإنما يتعلمها الطفل من طفل أخر . ويمكن أن نضرب مثلا أخر بالطرق التى يستخدمها المراهقون للتودد

بعضهم إلى بعض . فهذه أيضا تنتقل من خلال المجموعة العمرية الواحدة .

وتنتقل الثقافة من خلال وسائل الاتصال بالرموز . فالانسان كما يقول " ارنست كاسيرر " ليس مجرد حيوان عاقل إنه انفعالى كما أنه عاقل أيضا . بل إنه على الأصح حيوان رمزي أى مستخدم للرموز . والرموز لا تحل مباشرة محل الأشياء بل بالأحرى محل مفاهيم الأشياء . وهى خلافا للإشارات تستخدم القدرة على التفكير المجرد . فالمفاهيم بعد أن يعبر عنها فى لغة تصبح كلمات والإنسان وحده يستخدم الرموز لأن الإنسان وحده يفكر بطريقة مجردة . أما الحيوان فإنه لا يستطيع أن يميز بين الإشارة إلى شىء وبين الشىء نفسه " . وهكذا يكون عالم الإنسان برمته مفعما بالرموز التى خلقتها الثقافة عن طريق اللغة ويقول كاسيرر فى عبارة مشهورة :

" إن الإنسان لم يعد يعيش فى مجر دعالم فيزيائى بل يعيش فى عالم رمزى . واللغة والدين والفن والأسطورة هى أجزاء من هذا الكون . ولا يستطيع الإنسان أن يجابه الواقع مباشرة ولا يستطيع أن يراه كما هو وجها لوجه . إن عليه أن يغلف نفسه فى صيغ لغوية وصور ذهنية فنية ورموز أسطورية . وطقوس دينية بحيث أنه لا يستطيع أن يرى أو يعرف شيئا إلا بتدخل هذه الوسيلة الرمزية المصطنعة " .

وهناك من يعتقد أن هذه النظرة مبالغ فيها ذلك أن قدرا كبيرا من خبرتنا تتكيف فى ضوء الثقافة . والكلمة تأخذ ترتيبها فى اللغة ، التى ربما تكون أقوى العوامل التكيفية بالثقافة برغم أنها تبدو أقلها فعالية . فاى لغة تؤدى عددا من الوظائف . فنحن من خلالها نوصل الأفكار والمعلومات . ومن خلالها أيضا نعبر عن أنفسنا وننفس عن انفعالاتنا ونحمل الآخرين على التفكير والإحساس بالطرق التى نفضلها . وأكثر من هذا فإن اللغة هى وسيلة لتفسير الخبرة . وتؤدى بنا إلى النظر إلى الواقع بطرق معينة – أعنى بالتأكيد على بعض ملامحه .

إن الثقافة البشرية مدينة للغة فى غنى محتواها الذى يميزها عن أى أنشطة لدى الحيوان . فاللغـة نفسـها جـزء مـن الثقافة . وهى شكل من أشكال السلوك المتعلم المنقول . وعلى الفرد أن يكتسبها ويتعلمها بنفس الطريقة التى يكتسب بها أية مادة

أخرى من مواد الثقافة . بل إن اللغة هى أول ما يتعلمه الإنسان . وعندما يتعلمها تصبح مفتاحا يفتح له شتى مجالات الثقافة وتصبح وسيلته فى اكتساب المعرفة .

وبواسطة اللغة يمكن للفرد أن ينقل كل خبرته تقريبا إلى الآخرين . بيد أن الغنى فى التراث الثقافى البشرى يفوق الوصف ويتعاظم بدرجة كبيرة تجعله من المستحيل عـلى أى فرد أن يحتكره أو أن يكون مقصورا عليه . فهناك حدود لقدرة تعلم أى شخص . والثقافات تستطيع بلوغ ما تصل إليه من خصب وغنى لأن الذين يحملونها هم مجموعات من الأفراد . وهى فى مجموعها الكلى أكبر بكثير مما يحصله منها فرد بمفرده . وهكذا يمكن أن نرفض ببساطة ما يقال بانه لم يات بعد أرسطو رجل ألمَّ بالمجموع الكلى للمعرفة فى زمانه (لنتون : ص ١١٧) . ذلك لأن الثقافة بما تتضمنه من المعارف أضخم بكثير من أن يحيط بها رجل واحد .

ويعتمد انتقال الثقافة على قدرة الإنسان النامية إلى حد بعيد على استخدام الرموز ، بل وعلى مرونته ومن ثم على قدرته على التعلم . والإنسان خلافا للحيوان الذى يستجيب إلى أكبر حد لبيئته بطريقة غريزية عليه أن يتعلم كيف يستخدم بيئاته ويتكيف لها . ولقد أجبرته غرائزه من خلال المحاولة والخطأ على تطوير حلول لمشكلات الحياة نقلها إلى ذريته الذين يعمدون بسبب افتقادهم إلى حلول غريزية من ذوات أنفسهم إلى تعلم هذا التراث بحكم الضرورة . ويقول الفيلسوف الفرنسى " دور كايم " إن المسافة بين الإمكانيات الفجة التى يتكون عليها الإنسان فى لحظة ميلاده وبين الشخصية الناضجة التى ينبغى أن يصير عليها ليلعب دورا مفيدا بالمجتمع ، إنما هى مسافة لا يستهان بها ، وعلى التربية أن تحمل الطفل على قطعها . وهكذا نرى أن ثمة مجالا واسعا مفتوحا أمام تاثير التربية على الإنسان ليتعلم كيف يعيش على نحو أفضل .

نظريات الثقافة * :

هناك ثلاث وجهات نظر للثقافة أولاها وجهة النظر فوق العضوية Super Organic التي تعتبر الثقافة حقيقة علوية توجد بعيدا عن نطاق حامليها من الأفراد ، وتعمل وفق قوانينها الخاصة بها . ثانيتها وجهة النظر التصورية Conceptional التي ترى أن الثقافة ليست كينونة على الإطلاق بل هي مفهوم يستخدمه علماء الإنسان للدلالة على مجموعة من الوقائع المختلفة المتفرقة . وثالثتها وجهة النظر الواقعية Realistic التي تنظر إلى الثقافة على أنها مفهوم وكينونة معا . فهي مفهوم لأنها مركب عقلي من العلم الطبيعي وعلم الإنسان . وهي كينونة واقعية لأن هذا المفهوم يدل على الطريق الذي ينتظم وفقه ظواهر معينة بالفعل - وسنفصل الكلام عن وجهات النظر الثلاث من حيث علاقتها بسؤالين كبيرين في التربية هما :

١ هل يجب أن تنشد المدرسة بالدرجة الأولى التأثير في تطور الثقافة أي أنها تعمل على تشرب الناشئة الثقافة ؟

٢ - هل يجب على الطفل أن يتعلم هذا التراث كما يقدمه له مدرسوه ؟ أم أن من الواجب عليه أن يكون بنفسه فكرته الخاصة وصورته الشخصية عن الثقافة ؟ .

وجهة النظر العلوية أو فوق العضوية للثقافة :

إن جوهر النظرة العلوية أو فوق العضوية هو أن الثقافة حقيقة فريدة . وأن لها قوانينها الخاصة بها . وعلى الرغم من وجود عوامل معينة - تكنولوجية واقتصادية مثلا . قد تشكل المصدر الرئيسي للنمو الثقافي ، فلا يعني ذلك رد الثقافة إلى هذه العوامل . فالثقافة لا تفسر في ضوء مصادرها كما لا يفسر الجزيء في ضوء ذراته . والمصادر تشرح كيف انتهت الثقافة إلى ما انتهت إليه لأن الثقافة باختصار هي أكثر من نتيجة القوى الاجتماعية أو الاقتصادية ، إنها الحقيقة التي تجعل تلك القوى ممكنة .

---

* اعتمدنا في هذا الجزء على كتاب :
نيللر : الأصول الثقافية للتربية ترجمة د . محمد منير مرسي وآخرين ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٦

ولم يقدم أحد وجهة النظر فوق العضوية بشكل أروع مما قدمها مبدعها إميل دوركايم المفكر الفرنسى المعروف . لقد قال إن الثقافة تتشكل من " عوامل إجتماعية " ومن " تمثيلات جمعية " هى طرق للتفكير والتصرف والإحساس مستقلة عن الفرد وخارجة عن نطاقه . وتفرض هذه الأنماط من السلوك قوة إجبار أو قهر على الفرد تتمثل فى معاقبته سواء بطريقة قانونية أم بطريقة خلقية عند مخالفتها أو الإخلال بها .

والثقافة لدى " دور كايم " تفهم كمجموعة من العوامل الإجتماعية فهى جوهرية وواقعة وراء الخبرة وتعمل عملها فى دخائل الأفراد ، مؤدية بهم إلى السلوك وفق طرق معينة . وهى من وجهة أخرى توجد خارج نطاقهم فى الصور الجمعية التى ينبغى عليهم التطابق معها . ولقد أعلن دوركايم أن الثقافة " شعور جمعى " و " أنها كائن نفسى له طريقته الخاصة من التفكير والإحساس والتصرف المختلف عن تلك الطريقة الخاصة بالأفراد الذين يكونونه " . واعتقد مثل " هيجل " أن أفضل ما لدى الإنسان إنما يتأتى له عن ثقافته عندما تعمل بداخله . وهكذا فإن الشخص يحقق ذاته إلى الحد الذى يصبح عنده مندرجا تحت لواء ثقافته وتصبح مطامحها مطامحه . وعلى العكس من هذا كلما كان الإنسان أكثر تمركزا حول ذاته ، صارت شخصيته أكثر قصورا وكان أكثر ميلا إلى التقوقع والإنحسار .

ولقد ذاعت بين علماء الإنسان الناطقين بالانجليزية وجهة النظر العلوية أو فوق العضوية بواسطة " مالينوفسكى " و " كروبير " الذى نحت لفظ " فوق عضوى " . ولكنه بعد ذلك اقترب من الموقف التصورى واليوم يعتبر " ليزلى هوايت " زعيم المشايعين لها .

والسلوك الإنسانى من وجهة النظر فوق العضوية قد يتحدد ثقافيا . وهو الذى يجعل الثقافة ممكنة لأنه لا توجد ثقافة بدون أن يكون لها " ناقلون " من البشر . والثقافة تتحكم فى حياة الناس تماما كما تتحكم الرواية فى كلمات وتصرفات الممثلين . يقول هوايت : " إن الفرد تنظيم من قوى وعناصر ثقافية تجد تعبيرا خارجيا لها من خلاله . والفرد منظورا إليه على هذا النحو ليس سوى تعبير عن التراث فوق العضوى فى صيغة جسمية . والإنسان يستطيع أن يتحكم فى جوانب معينة من العالم الطبيعى

بيد أنه لا يستطيع التحكم فى الثقافة لأنه هو نفسه جزء منها * .

المضامين التربويـــة :

للنظرة فوق العضوية ثلاثة مضامين رئيسية للتربية : المضمون الأول هو أن التربية عملية تتحكم الثقافة بواسطتها فى الناس وتشكلهم فى ضوء أهدافها . إنها الوسيلة التى تستخدم بواسطة المجتمع لتحقيق أهدافه الخاصة . ففى وقت السلم يربى المجتمع للسلم وفى حالة الحرب يربى للحرب . وليس الشعب هو الذى يتحكم فى ثقافته من خلال التربية بل الأحرى هو أن التربية مدرسية وغير مدرسية تعد مختلف الأجيال فى ظل نظام ثقافى معين . إن السياسات التربوية تتحدد بواسطة الأفراد ومن خلالهم تحقق قوى الثقافة وأهدافها . وعندما يختار المربون فهذا يعنى أن الثقافة تختار من خلالهم .

المضمون الثانى هو أنه إذا كانت الثقافة تحدد سلوك أفرادها . فإن المنهج ينبغى أن يوضع فى ضوء دراسة صريحة لثقافة الدولة من حين لآخر . وينبغى أن يتضمن جميع تلك الأفكار والاتجاهات والمهارات التى تزيد من فعالية الفرد فى نقل ثقافته . فالمواد الدراسية يجب أن تكون مغربلة بعناية حتى نضمن ارتباطها ارتباطا مباشرا بالمنهج الأساسى. ولن تكون تربية الطفل مناسبة إذا اقتصر على دراسة ما يثير اهتمامه من ثقافته . بل الأحرى أن يركز اهتمامه على العناصر التى ترى السلطات التربوية بعد دراسة دقيقة للاحتياجات الثقافية أن معرفتها ضرورية له .

المضمون الثالث هو أن النظرة فوق العضوية تقتضي إشرافا حكوميا مباشرا على التربية لضمان قيام المدرسين بتعليم الناشئة الأفكار والاتجاهات والمهارات الضرورية للإستمرار الثقافى . وهى تقتضى أيضا تركيزا أكثر لأن الثقافة المعاصرة تميل إلى محو الفروق الإقليمية . ومن ثم التركيز على تربية أساسية واحدة للجميع . هذا التركيز إلى جانب إشراف الدولة يؤديان بدورهما إلى الحد من إنشاء المدارس الخاصة ولكن لا يعني ذلك إلغاءها .

نقد وجهة النظر العلوية أو فوق العضوية :

يمكن توجيه النقد إلى وجهة النظر العلوية أو فوق العضوية بأنها تعزل الثقافة وقواها عن العوامل الإنسانية التى تجعلها ممكنة . ويرى أصحاب النظرية فوق العضوية أن ضغط الثقافة على السلوك الإنساني حادث على نطاق واسع واستخلصوا من ذلك أن الثقافة لابد أن تكون كينونة مستقلة - ومع هذا فالواقع أن الضغوط الثقافية جميعها تمارس بواسطة الإفراد . فالتضخم يمثل ظاهرة ثقافية . وهو نتيجة زيادة حجم المال على إنتاج البضائع والخدمات . ولكن الناس هم الذين يصنعون المال والبضائع والخدمات . فالتضخم إذن ليس عملية مستقلة عن الناس بل نتيجة أنوا ع معينة من السلوك الإنساني الجمعى . والتربية النظامية بالمثل ليس قوة ثقافية مستقلة بل هى بالأحرى وسيلة توصل إليها الناس لتحقيق أهداف معينة . وينبغى أن نشير إلى أن الثقافة تضع قيودا على تصرفاتنا لكننا فى حدود تلك القيود نكون أحرارا نسبيا من حتميتها أى أنها حرية فى إطار القواعد والنظام شان كثير من الأمور - فلعبة الكرة لها قواعدها وإشارات المرور لها قواعدها وسير القطار على القضبان له قواعده . وهذه القواعد لا تعنى تقييد الحرية . وإنما هى جزء من النظام الذى يجعل لهذه الحرية معنى .

والثقافة فوق عضوية بمعنى أنها علوية لها قوانينها الخاصة وتعمر أكثر مما يعمر الأفراد وهى مسئولة إلى حد بعيد عن صياغة السلوك الإنسانى . لكنها ليست كينونة مستقلة وتحدث ذاتها وتوجه ذاتها . فالفرد بعد أن يتعلم أشكال السلوك المقبولة لمجتمعه يمارسها بطريقة لا شعورية عادة . وقد يواجه صراعات مع الأفراد الآخرين . وهكذا يبدو أنه خاضع لأنماط سلوكية توجد مستقلة عن ذاته . بيد أنه فى الواقع يكون متوافقا مع العادات التى سبق أن تشربها ، فالعادات قد تعدل سلوك الناس لكنها ليست مستقلة عنهم .

وجهة النظر التصورية للثقافة :

يعتقد معظم علماء الإنسان الأمريكيين فيما أطلق عليه اسم وجهة النظر التصورية للثقافة - فهم يقولون إن الثقافة مفهوم أو مركب عقلى . وما يلاحظه الناس ليس

الثقافـة فى حـد ذاتهـا ، بل هـى أشكال من السلوك المتعلم الذى يمتزج بانتاجاتهم المادية . ومن هنا جربت فكرة الثقافة . يقول رالف لنتون : " ان الثقافة تصقل عقول الأفراد الذين يشكلون مجتمعا ما . وهى تستمد جميع صفاتها من شخصياتهم وتفاعلها سويا والناس أنفسهم يتأثرون بما سبق أن فعله الآخرون فى الماضى ، فالممارسة الثقافية كالمصافحة باليدين أو شرب القهوة أو إحدى النتاجات الصناعية كالطائرة ، وغيرها لا تتأتى عن قوى فوق إنسانية ، بل إنها تستحدث نتيجة حاجة للناس للعيش سويـــا .. " .

المضاميـن التربويـة :

إن النظرة التصورية تعالج الثقافة كخاصية للسلوك الإنسانى لا ككينونة فى حد ذاتها . وهى لهذا تتفق مع وجهة النظر القائلة بأن الطفل ينبغى أن يتعلم التراث الثقافى وأن يكون صورته عن الثقافة بخبرته الخاصة فى ضوء خبرة الآخرين ، وبشرط أن يصل فى النهاية إلى صورة موضوعية للثقافة . ومع هذا فالنزعة التصورية لا تؤيد القول بأن على الطفل أن يتعلم ما يقبله ذهنه . فالثقافة فى حد ذاتها قد لا تكون حقيقة مطلقة ، ولكنها تتضمن عددا كبيرا من أنماطالسلوك التى ينبغى أن يتوافق معها الفرد بنفس الطريقة التى ينهج الآخرون وفقها . ولذا فإن عليه أن يتعلم هذه الأنماط جميعا بقضها وقضيضها لا ما يحبه منها فقط . والنزعة التصورية تنسجم مع المبدأ القائل بأن التربية يمكن أن تكون أداة للإصلاح الاجتماعى . ولكنها لا تؤدى بالضرورة إلى هذه النتيجة ، ومما لاشك فيه أن أصحاب النظرة التصورية لا يعلقون أملا كبيرا على المدرسة بقدر ما يعلق أصحاب النزعة الاصلاحية الاجتماعية . ومع هذا فإن أصحاب النظرة التصورية يوافقون على أن المدرسة قد لا تكون قادرة على التغيير الثقافى لكنها تستطيع أن تفعل الكثير لخلق جو يساعد على التغيير وهو أمر ضرورى يوفر للمجددين أن يجدوا أفرادا مقلدين لهم . وهكذا تظهر أنماط ثقافية جديدة ودائمة .

وجهة النظر الواقعية للثقافة :

هناك نفر قليل من أصحاب النظريات يؤكدون أن الثقافة مفهوم وحقيقة فى نفس الوقت ، فالثقافة تجريد بمعنى أنها لا يمكن ملاحظة مقوماتها أو الأنماط المكونة لها .

إن الثقافة فى حد ذاتها مركب عقلى بمعنى أنها ليست كينونة قابلة للملاحظة . ولكن الثقافة بمعنى آخر حقيقة واقعة . لأننا إذا كنا لا نستطيع ملاحظتها برمتها فى وقت واحد ، فإنها لا تختلف فى هذا الإعتبار عن الكينونات الأخرى ، شأنها شأن النظام الشمسى الذى لا نناقش حقيقته .

ويتفق الواقعيون والتصوريون على نبذ الحتمية الثقافية الكاملة . وعلى الرغم من أن الأحداث الماضية والحاضرة تحدد ما يستطيع الأعضاء فى ثقافة ما عمله فى لحظة معينة فإن الثقافات لا تتبع منطقا متصلبا من أنفسها .

إن السبب المباشر للتغير الاجتماعى هو سوء التكيف الفردى . ففى أوقات الإستياء المنتشر على نطاق واسع يكون لقلة من الأفراد المبتكرين أن يستحدثوا أنماطا ثقافية جديدة سرعان ما يتقبلها الآخرون . وبذا فإن التغير الاجتماعى يرتد فى أصله إلى التوترات والإستياءات التى يحس بها أفراد معينون ، وعندما يكون عدم الإستقرار شديدا بدرجة كافية فإن أنماطا جديدة تنشأ لدى أفراد قليلين مبتكرين يقرها المجتمع بأسره تدريجيا .

النظرة الواقعية والتربية :

تقترب النظرة الواقعية للثقافة من مدارس الفكر التربوى التى ترى تكييف الطفل لواقع موضوعى سواء أكان واقعا طبيعيا أم ثقافيا . وذلك بأن تغرس فى عقله معرفة وقيما ومهارات معينة تكون الثقافة قد اختارتها بالفعل . والواقعية تؤكد أكثر مما تؤكد التصورية على المطالبة بنظام تربوى يعمل على تدريب الناس على الحكم وعلى تغيير ثقافتهم تبعا لقيمها الأساسية .

ويريد كثير من التقليديين التربويين التوصل إلى هذه الغاية بأن ينشئوا الصغار على حقائق وقيم يفترض أنها دائمة ، ويدعو مربون تقليديون آخرون إلى التدريب العملى الذى يعتبر ضروريا للناشئة إذا ما أريد لهم أن يختاروا تلك الأهداف التى تسمح بها حالة الثقافة ، وإذا ما أريد لهم أن يستخدموا قوانين الثقافة بقدر معرفتها حتى يحققوا مثل تلك الأهداف . ويجب أن يكون التغيير بتعبير آخر تطوريا وليس ثوريا أى أنه

ينبغى أن يستهدى بالفروق الأساسية للثقافة .

خصائص الثقافة : تتميز الثقافة بعدة خصائص من أهمها :

١ - أنها عضوية وفوق عضوية فى وقت واحد . فهى عضوية فى أنها متأصلة بصفة جوهرية فى الكائن الحى الإنسانى . وبدون أن يعمل الناس ويفكروا ويحسوا ويقوموا بصنع المنتجات الصناعية لا يمكن تصور قيام ثقافة على الإطلاق . والثقافة فوق عضوية بمعنى أنها تعمر بعد الأجيال المتعاقبة ، وبمعنى أن مضمونها هو نتاج للمجتمع الإنسانى أكثر من أن يكون نتاجا لبيولوجية الإنسان .

٢ أنها علنية ومستخفية فى نفس الوقت . فهى علنية فى تلك الأعمال والنتاجات الصناعية كالمنازل والملابس وأشكال الحديث التى يمكن مشاهدتها بطريق مباشر . وهى مستخفية فى تلك الجوانب كموقفها المتضمن تجاه الطبيعة وعالم الروح وهو ما يجب استنتاجه مما يقوله أفراد المجتمع ويفعلونه . .

٣ - أنها واضحة ومضمرة . فالثقافة الواضحة أو الصريحة تتكون من جميع الأساليب السلوكية كقيادة السيارات وتكوين علاقة اجتماعية والمشاركة فى لعبة رياضية تلك التى يمكن أن يصفها بسهولة أولئك الذين يمارسونها . أما الثقافة المضمرة فإنها تتضمن تلك الأشياء التى يأخذها الناس على علاتها تقريبا والتى لا يستطيعون تفسيرها بسهولة . فمثلا جميع الراشدين العقلاء يستطيعون التحدث بلغة ثقافتهم ، ولكن قليلا منهم يستطيعون تفسير قواعدها ونحوها وصرفها وبناء جملها بأى تفصيل .

٤ أنها مثالية وواقعية . فالثقافة المثالية تشتمل الطرق التى يعتقد الناس أن الواجب عليهم السلوك وفقها ، أو التى قد يرغبون فى إنتاجها أو التى يعتقدون أن من الواجب عليهم السلوك بمقتضاها . أما الثقافة الواقعية فإنها تتشكل من سلوكهم الفعلى . وفى الثقافات التى تجتاز تغيرا سريعا فإن الفاصل بين الثقافة المثالية والثقافة الواقعية آخذ فى الإتساع . ذلك أنه كقاعدة عامة نجد أن

الظروف المتبدلة وبخاصة التكنولوجيا المتغيرة سرعان ما تفوق فى سرعتها المثل العليا . قارن بين المثل الأعلى المتعلق " بالفردية وبين السيطرة الفعلية للاقتصاد بواسطة عدد قليل نسبيا من الشركات الكبيرة فى المجتمعات الرأسمالية .

٥ - أنها ثابتة ومتغيرة . والواقع أن كل صفة من هاتين الصفتين تستلزم منطقيا الصفة الأخرى . ذلك أن التغير لا يمكن أن يقاس إلا فى مقابل العناصر التى تعد ثابتة نسبيا . ولا يمكن قياس الثبات إلا فى مقابل تلك العناصر التى تتغير بسرعة أكبر . وبعض الثقافات أكثر مرونة من غيرها ويمكن أن تتوافق مع درجة سريعة من التغير دون أن تصاب بالتحلل . وبالإضافة إلى هذا فإن إحدى الثقافات قد تكون أكثر تقبلا للتغير فى بعض الاعتبارات عنها فى اعتبارات أخرى . ففى الثقافات الغربية نجد أن التكنولوجيا مثلا تتغير بشكل أسرع من تغير القيم . ومع هذا فلا القيم ولا الأيديولوجية تظل ثابتة وإنما تكون نسبية وشاملة . فهى نسبية لأنها تختلف باختلاف الزمان والمكان وتختلف من مجتمع لآخر ومن عصر لعصر وهى شاملة لأنها تنظم المجتمع الإنسانى برمته .

وسنفصل الكلام عن نسبية الثقافة وشمولها وتغيرها فى السطور التالية :

(أ) النسبيـة الثقافيـة .

ان مضمون النسبية الثقافية هى أن كل ثقافة فريدة فى بابها ، ويجب لذلك أن تحلل فى حد ذاتها والمقارنة المستعرضة قد تكشف عن أوجه شبه بين ثقافات معينة ولكن ليست هناك صفات مشتركة فيما بينها جميعا بالضرورة . وبذا يكون التصنيف الشامل صعبا إلى حد بعيد وربما يكون مستحيلا . وتتطلب النسبية الثقافية أيضا أن تكون الطبيعة الإنسانية مرنة فى ضوء الزمان والمكان .

وقد تشكلت النسبية الثقافية بشكل واضح على يد " فرانزبوس " وعلى يد المدرسة الواقعية لدحض الاعتقاد السائد فى القرن التاسع عشر القائل بطريق عام وحيد للتطور الثقافي . وتبعا ؛ لبوس " كل ثقافة فريدة فى بابها لأنها جزئيا نتاج الظروف التاريخية غير المتواترة . ولقد برهنت " روث بينيديكت " فيما بعد على أن كل

ثقافة فريدة فى بابها وأنها التعبير الوحيد والصحيح عن الإمكانيات الإنسانية · ومن ثم فليس ثمة معيار شامل للممارسة الثقافية · وأصحاب النزعة الوظيفية كانوا أيضا نسبيين فى منافحتهم بأن العناصر الثقافية ينبغى ألا يحكم عليها إلا بما يسهم فى رفع مكانة ثقافتها الخاصة وليس فى ضوء معايير مستمدة من ثقافات أخرى ·

والنسبية الثقافية هى أحد أشكال النسبية الخلقية ، ذلك أنها تتطلب أن تكون القيم الخلقية غير صحيحة إلا بالنسبة للثقافة التى تؤمن بها · فهى تعنى مثلا أنه ليس لنا الحق فى نقد عادات الشعوب الأخرى ، لأننا بذلك نكون قد امتددنا بقيمنا الخاصة خارج السياق الوحيد الذى تختص به · والميزة الكبرى فى هذا النوع من النسبية الخلقية هى أنها تجعلنا متسامحين تجاه الثقافات الأخرى ولا نصر على البت فى أمورها باسم قيمنا الخاصة · أى ينبغى أن نراعى الشريعة الخلقية لثقافتنا بينما نحترم حق الشعب الآخر فى مراعاة شرائعه الخاصة ·

ومع هذا فإن النسبية الثقافية تخلق أيضا مشكلة خلقية خاصة بها · فهل لنا أن نتقبل أى عرف باعتبار أن له ما يبرره بغض النظر عن مدى رفضنا أو مقتنا له طالما أنه يشكل جزءا متكاملا فى ثقافة أخرى ؟ أليس لنا الحق فى أن نعترض أو أن ننعى علي الظلم والتمييز العنصرى والإبادة الجماعية وأكل لحوم البشر والرق والتعذيب الجسمى لمجرد أنها تمارس بواسطة شعوب أخرى · لقد عرف عن النسبيين المحترفين نقدهم لممارسات كان عليهم من الناحية النظرية التسامح نحوها ·

إن النسبية تجعل من أى ثقافة الإطار النهائى للمرجع الخلقى · فالنسبى يرى أن الأفراد وحدهم هم الذين يحكم عليهم بسوء التكيف وليس الثقافات · وقد أشار " فروم " Fromm إلى أن النسبى لا يعترف منطقيا بأن إحدى الثقافات قد تنحرف بتطور أفرادها لأنه ينكر وجود أية معايير للحكم على الثقافات · ان النسبية تجعل من المستحيل علينا أن نطور ثقافتنا الخاصة على أساس ثقافات أخرى نعتقد بأنها أعلى من ثقافتنا · لأن النسبية تجعل من العبث اعتبار مثل هذه القيم أعلى على الإطلاق ·

النسبية الثقافية والتربية :

إذا كانت كل ثقافة – كما يعتقد النسبى – فريدة فى بابها ، إذن لكل ثقافة حاجاتها الخاصة التى ينبغى أن تشبعها التربية . وليس هناك شكل واحد من أشكال التربية مناسب شكل شامل وعام . وإذا كان الإنسان الناضج هو نتاج ثقافته أكثر مما هو نتاج ما يسمى بالطبيعة الإنسانية نتج عن هذا أنه لا توجد تربية وحيدة مناسبة للإنسان فى ذاته . بل هناك مدى من النظم التربوية المتنوعة المناسبة للناس بثقافاتهم المختلفة . ذلك أن الطبيعة الإنسانية هى نتاج زمانها ومكانها .

ويوجه النسبيون الثقافيون الانتباه إلى قدرة الثقافات على التغير وذلك بإنكارهم أن هناك طبيعة إنسانية عامة أو مثلاً أعلى شاملا للثقافة . فالتربية تختلف من ثقافة لأخرى . بل إنها قد تقبل التغيير فى نطاق ثقافة واحدة . إن المزايا الأصلية لأى نظام تربوى وبخاصة تلك النظم التى عليها أن تجابه التغير تتمثل فى المرونة والمطاوعة والرغبة فى التجريب .

وقد يؤدى التأكيد على خاصية التغير الثقافى إلى الإعتقاد بأن التربية ذاتها يمكن أن تدخل تغييرات فى الثقافة ، أو ربما توجه طريقها . وإذا كانت الثقافة مرنة ، فإن التربية لا تكون مقيدة كلية بالتراث . بل تكون حرة بشكل معقول فى تشكيل الجيل التالى من جديد . وهكذا ينبغى على المدرسة أن تمهد الطريق لتغيير فكرى بأن تغرس فى تلاميذها نظرة عقلية متطورة . وتعنى النسبية الثقافية بالنسبة للمعلم عدم التعصب لآرائه وعدم فرض آراء معينة على التلاميذ بدون مناقشة أو تفكير . كما تعنى عدم تعصبه لثقافته القومية وتحقير الثقافات الأخرى . وينبغى أن ينمى لدى تلاميذه النظرة الموضوعية نحو تلك الثقافات الأخرى وأن ينشئهم على تقبل التطور والتغير كسنة للحياة وأن ينمى لديهم شعور الولاء والإنتماء لثقافتهم القومية واحترامها ، وفى نفس الوقت يوسع نظرتهم إلى هذا الإنتماء ليشمل الإنتماء الإنسانى للبشرية جمعاء فكلنا لآدم وآدم من تراب .

(ب) شمول الثقافــة :

إن الشمول يسلم بواقع التنوع الثقافى ويؤكد أنه طالما أن الطبيعة الإنسانية فى صيغتها الأساسية شاملة فإن الثقافة يجب أيضا أن تكون شاملة . وقد تفسر هذه الطبيعة الإنسانية الشاملة تنوع الثقافات والملامح المشتركة فيما بينها . والنوع الإنسانى يتسم بالشمول . فثمة حقائق معينة بيولوجية وسيكولوجية بالإضافة إلى ظروف خاصة بالحياة الاجتماعية مشتركة بين جميع الناس فى كل مكان . وبالتالى فإنها تتطلب أشكالا معينة من التعبير الثقافى . فجميع الثقافات يجب أن تلتقى مع الضرورات الشاملة للحياة الإنسانية . ويلخص " كلوكهوهن " هذه الضرورات بقوله :

" ان جميع الثقافات تشكل بصورة أساسية كثيرا من الإجابات المتمايزة عن نفس الأسئلة التى تقدمها البيولوجية الإنسانية وتعميمات الموقف الإنسانى ، ويجب أن يوفر كل مجتمع طرقا للحياة متفقا عليها ومشروعة لمعالجة بعض الظروف الشاملة مثل عجز الأطفال الصغار والحاجة إلى إشباع المتطلبات البيولوجية الأولية كالغذاء والدفء ووجود أفراد من أعمار مختلفة ومن طاقات مختلفة جسمية وغير جسمية . أما أوجه الشبه الأساسية للبيولوجيا الإنسانية بالعالم كله فهى ذات مدى بعيد من التباينات . وبنفس القدر هناك ضرورات معينة فى الحياة الاجتماعية بغض النظر عن المكان الذى توجد فيه تلك الحياة أو الثقافة . ويتطلب التعاون من أجل الوجود حدا أدنى معينا من السلوك المشترك ومن نظام مقنن للاتصال . كما يتطلب فى الواقع قيما مقبولة لدى الأطراف المعنية " .

ولكن ما هى بعض الخصائص الشاملة للثقافة ؟ إن جميع الثقافات تضع قيودا أخلاقية على العنف . وجميعها تربي إحساسا بالولاء ولجميعها طرق معينة فى كسب العيش أو التجارة أو الصناعة . ولجميعها نظم تشريعية تتعلق بالأسرة . ولدى جميعها تصور معين عن الكون ومكانة الإنسان فيه ، ولجميعها شريعة خلقية . ومن العموميات الأخرى التى تذكر كثيرا : اللغة ومجموعة من الاتجاهات نحو المشكلات الأساسية كالموت والتنظيم الاجتماعى والقانون . وبناء على أسس مشابهة كهذه يقيم كل مجتمع البنيان الفوقى المتميز للثقافة . وهكذا فإن حاجة إنسانية أو اهتماما انسانيا ما قد ينتج

مجموعة كبيرة من التعبيرات الثقافية . وتتطلب الشمولية الثقافية شمولية خلقية . فجميع الثقافات من هذه الزاوية تعترف بقيم معينة مشتركة تتناسب وحاجات الطبيعة الإنسانية . يقول دافيد بيدنى :

" يحتل بقاء المجتمع بالنسبة لجميع الثقافات ، الأولية على حياة الفرد ، وليس هناك مجتمع يتغاضى عن الخيانة أو القتل أو الاغتصاب أو غشيان المحارم . وتعترف جميع المجتمعات بحقوق وواجبات متبادلة فى الزواج وتدين التصرفات التى تهدد تماسك الأسرة . وجميع المجتمعات تعترف بالملكية الشخصية وتوفر أساليب معينة لتوزيع الفائض الاقتصادى على المحتاجين .. " .

شمول الثقافة والتربية :

الطبيعة الإنسانية تبعا للنظرية التربوية التواترية طبيعة شاملة . فجوهر الإنسان يتمثل فى الغاية التى يحيا من أجلها ، والتى يجب أن تكون غاية دينية وعقلية وفكرية . قد يبدو كثير من الناس مختلفين من ثقافة إلى أخرى . ولكن هذه الغاية تظل على حالها . ولذا نجد أن جميع أشكال التربية فى ظل جميع الظروف لها مثل أعلى ثابت سواء كان موافقا عليه أم لا - لتنمية الموهبة العقلية ، وبالتالى لتحسين الإنسان كإنسان . ونظراً لأن القوى التى تحتك بالطبيعة الإنسانية متغيرة باستمرار ، فإن الوسائل المستخدمة لإحراز هذا المثل الأعلى سوف تختلف من ثقافة إلى أخرى . وكلما زادت معرفتنا عن الطبيعة وكلما زدنا من دراستنا لها زاد علمنا وتفهمنا لها .

ويجب على التربية أن تركز على الصفات العقلية والفكرية التى يشارك فيها جميع الناس وليس على الحاجات والاهتمامات التى يشعر بها الطفل الفرد . يقول هتشنز إنى لا أنكر حقيقة الفروق الفردية ، ولكنى أنكر أنها أهم حقيقة تتعلق بالناس أو أنها الحقيقة الوحيدة التى ينبغى أن يقوم على أساسها النظام التعليمى . إننا اليوم أكثر من أى وقت مضى بحاجة إلى تربية مرسومة لتنشئة إنسانية مشتركة بدلا من التقوقع فى فرديتنا . وهذا لا يعنى تجاهل هذه الفروق الفردية بين الناس .

وثمة اعتراضان موجهان إلى شمول الثقافة . الإعتراض الأول أن الشمول قد

يحرف الوقائع الخاصة بالثقافات المختلف لتكييفها وفق ثقافة ما شاملة . أما الاعتراض الثاني فهو أن الشمول يستخدم المعايير الخاصة بثقافة ما على الجنس البشرى ككل باعتبارها نموذجا شاملا لنظام تربوى لا يناسب إلا مرحلة معينة فى تطور ثقافة معينة . فحسب الشمول الثقافى يجب أن تعلم قيم خلقية وروحية معينة تعتبر مطلقة وشاملة .

الإنسان يصنع الثقافة وهى تصنعه :

تعد الثقافة من صنع يدى الإنسان وشرطاً للحياة الإنسانية . فالإنسان يولد الثقافة ، ولكن الثقافة بدورها هى التى تصنع الإنسان . وإذا كنت تشك فى هذا فانظر إلى طفلك . فى بداية الميلاد يعتمد كلية على الآخرين . بيد أنه يصير فيما بعد راشدا وقادراً على القيام بدوره فى الحياة الاجتماعية بكل نشاطها . والذى أحدث ذلك هو التثقيف أو تشرب الثقافة . وهى عملية يتشرب الشخص بواسطتها أنماط الفكر والتصرف والإحساس التى تشكل ثقافته . ومن المعروف أن الأطفال الذين نشأوا بين الحيوانات يسلكون بطريقة مماثلة لها لكنهم إذا ما أخذوا صغارا بدرجة كافية ، فإن قدراتهم الإنسانية قد يتسنى نموها . فالتثقيف وحده هو الذى يحيل الإنسان بوصفه كائنا بيولوجيا إلى إنسان معترف بإنسانيته .

إن تثقيف الفرد خلال سنوات عمره المبكرة هى الوسيلة الأساسية المؤدية إلى الاستقرار الثقافى ، بينما تكون العملية مع الراشدين الكبار أكثر أهمية فى إحداث التغيير وإن كثيرا من تثقيف الكبار هو أيضا نتيجة للحركة فى قطاعات أخرى من الثقافة القائمة وهى ترجع إلى التغير فى المكانة الاجتماعية أو الطبقة أو المهنة .وواضح أنه كلما كان الطفل أكثر تثقيفا وأعمق تشربا بعادات الثقافة كان أكثر ميلا إلى أن يكون راشدا ملتزما .

والثقافة تشكلنا عقليا وانفعاليا بل إنها تكيف سماتنا الجسمية كالإيماءات وتعبيرات الوجه وطرق المشى والجلوس والأكل والنوم . ففى الهند تضطلع نساء القرية بأعمالهن المنزلية وهن جالسات أو جاثمات على الأرض . وحتى وقت قريب باليابان

كانت النساء يعملن ويتزاورن وهن راكعات أو جالسات .

وهكذا تحدد الثقافة كيف نفكر وكيف ندرك وكيف نسلك ونتصرف في المواقف المختلفة . وكل ثقافة هي نظام رمزي وتفرض شبكة رموزها على الواقع بحيث أن كل واحد منا يفهم هذه الحقيقة من خلال الرموز التي توفرها له ثقافته . والواقع أن الحقيقة لا توجد بالنسبة لنا إلا إلى الحد الذي تتيحه لنا ثقافتنا .

الثقافة من أجل الإنسان وضده :

إن الثقافة تعمل على تحرير الإنسان وعلى تقييده في نفس الوقت . فهي تقيد حريته في التصرف سواء من الخارج من خلال القانون والتشريعات ، أم من الداخل من خلال الإرادة والضمير . وهي بهذا تخلق النظام الاجتماعي الضروري للحياة الإجتماعية . وهي تحد الإنسان أيضا لأنها لا تسمح له إلا بتنمية شريحة واحدة من طاقته الكلية . إن كروبير وهو أحد العلماء المعروفين ينتهي إلى النتيجة القائلة بأنه ما من ثقافة ترعى أكثر من ٢٪ أو ٣٪ من القدرة الإبداعية لدى الإنسان وبعض الثقافات تنمي النزعة الفطرية عند الإنسان المتدين ، وبعضها تنمي ميله إلى الفن . وما تزال ثقافات أخرى تنمي قدرته على الحرب .

وتحرر الثقافة الإنسان بأن توفر له حلولا جاهزة لكثير من مشكلاته .وبهذا تحرر طاقاته لأهداف أكثر إبداعية . وبفضل الثقافة نعرف ما نتوقعه من الآخرين وما يتوقعونه منا . ومن الثقافة نرث طرقا متباينة للتعامل مع الحياة كاللغة والدين والعلم والطب والأخلاق . وهي الأشياء التي لم يكن بمقدورنا خلقها من خبرتنا الشخصية . وباختصار فإن الثقافة تعطينا ما أسماه البورت " بالتخطيط المرتب سلفا للحياة " .

الفصل الثامن

التربية والتغير الثقافي والاجتماعي

الفصل الثامن

التربية والتغير الثقافى والاجتماعى

سنعرض فى هذا الفصل إلى الكلام عن التغير الثقافى والاجتماعى وعلاقته بالتربية .

التغير الثقافى :

أشرنا إلى أن الثقافة ثابتة ودائمة التغير فى نفس الوقت . فهى ثابتة بالنسبةلبعض عناصرها مثل اللغة والقانون . إذ تستمر دون تعديل كبير لمدة طويلة من الزمن ، ومتميزة بمعنى أن جميع عناصرها تخضع لتحول مستمر تدريجى غير واضح . ويشمل التغير الثقافى ثلاث عمليات أساسية يعرفها علماء الإنسان بأنها : عملية التأصيل ، وعملية الانتشار ، وعملية إعادة التفسير . فعملية التأصيل تعنى اكتشاف أو اختراع عناصر أصيلة فى الثقافة . ويعنى الانتشار إستعارة عناصر جديدة من ثقافات أخرى مثل تبنى التربويين للطرق الجديدة فى البلاد الأخرى . أما إعادة التفسير فتعنى تحوير عنصر قائم لمواجهة الظروف الجديدة مثل تكييف المناهج الدراسية للتطورات العلمية الجديدة .

ولا تستجيب ثقافة ما بشكل كامل لأى تغيير مهماكانت أهميته إن لم تكن ثقافة متماسكة إلى حد بعيد . إذ تؤثر بعض النواحى الثقافية الأساسية إن عاجلا أو آجلا فى العناصر الأخرى ، وإن كان ذلك لا يعنى التأثير المتساوى والمباشر .

أما مفهوم التخلف الثقافى فيعنى الاتجاه فى بعض النواحى الثقافية للتغير ببطء أكثر من النواحى الأخرى . ولنرى أوضح مثال للتخلف الثقافى فى العالم الغربى وهو عدم مسايرة التقدم التكنولوجى للقيم بمعنى أن التقدم فى الجوانب المادية أسبق منه فى الجوانب المعنوية للثقافة وهو ما يسميه " أوجبورن Ogburn " بالتخلف الثقافى.

وبالرغم من الافتراض التقليدى لبعض علماء الإنسان فى وجود فاصل واضح بين تكنولوجيا المجتمع وبين قيمه إلا أن التكنولوجيا فى الحقيقة تحتويها القيم إذ ترتبط الأساليب والعمليات التكنولوجية الجديدة من خلال وظائفها بأنماط السلوك التى يرتضيها المجتمع . والسيارة مثال على قيم الحراك الاجتماعى والملكية الخاصة وحب السرعة . ومقياس الحرارة والساعة تدلان على الاعتقاد بضرورة إمكانية قياس الطبيعة وأن الحياة تحكمها قوانين ثابتة ويمكن معرفتها وأن ما يمكن ملاحظته وتكراره يعتبر من الأشياء الهامة .

وهكذا يتراءى لنا نظامان من القيم الثقافية التى قد تتفق معا أو لا تتفق . أحدهما تغذيه المبتكرات التكنولوجية والآخر تغذيه محصلة القيم المستقرة . ولا يعتبر الثانى دائما من المبتكرات التكنولوجية ، وإن كان صادرا عن تلك المبتكرات فى الماضى . وإذا كانت القيم التى يعبر عنها التغير التكنولوجى تتمشى مع القيم المستقرة فإن الثقافة ستتكيف مع التغيرات بسهولة تامة مهما كانت سرعة هذا التغير . ولهذا فإن التغيرات التكنولوجية ليست هى المتسببة فى الخلل الثقافى وإنما السبب هو ما يشمل هذا التغير من قيم جديدة متصارعة .

وكلما زاد تماسك الثقافة إزداد تداخل وتماسك تكنولوجيتها مع قيمها . وتظهر لنا فى الأزمنة الأولى فى المجتمعات قيما ثقافية متمثلة فى التكنولوجيا التى يطبقها المجتمع . ومن أمثلة ذلك أن الزراعة عند هنود مايا Maya ليست فقط وسيلة لتوفير الغذاء ولكنها طريقة لعبادة الآلهة . ويبنى الهندى قبل بذر الحبوب مذبحا فى الحقل حيث يؤدى فيه الصلاة . ويصبح الحقل نوعا من أنواع المعابد يحظر تدنيسه بلغو الحديث . وتصبح الزراعة نوعا من العقد الدائم بين الآلهة والناس تهب بمقتضاه الآلهة الناس ثمار الأرض مقابل الصلاة والقرابين . ولا ينطبق ذلك على خط التجميع فى الإنتاج الحديث إذ يتم فى ظله رفض واضح لكثير من القيم الثقافية وأهمها الإيمان بأن الفرد هو هدف فى ذاته . ففى المصنع الحديث نجد أن العامل قطعة يمكن استبدالها ، ووسيلة لغاية هى الإنتاج .

وقد سبق أن ذكرنا أن التربية حالة ضرورية للاستمرار الثقافى . وهى أيضا

وسيلة هامة للتعاون الواعى مع التغير الثقافى . وهكذا فإن إحدى الوسائل التى يتبعها المجتمع لمواجهة التغيرات هى أن يقوم بتعليم أجياله المتعاقبة التراث الثقافى من خلال مناهج المدرسة . والوصول لهذه الغاية يعيد المعلمون تفسير المعرفة القديمة والقيم لمواجهة المواقف الجديدة . ومن أمثلة ذلك أننا منذ تحطيم الذرة لم نعد ندرس الطبيعة النيوتونية فى صورة مجردة . وبالإضافة إلى ذلك أدخلت معرفة ومهارات جديدة إلى المنهج كما هجرت مهارات أخرى قديمة . ومثال ذلك التخفف فى المدارس الغربية من دراسة اللاتينية واليونانية والاهتمام بالتدريب المهنى لمواجهة طلب الصناعة المتزايد على العمال المهرة . واتجهت المدارس من خلال تركيزها على العلم الطبيعى إلى تشجيع الاتجاه الفكرى والتجريبى .

وقد تتجه الثقافة للتمهيد للمستقبل باكساب الشباب الاتجاهات والمهارات لمواجهة المواقف المتوقعة . ولكن لو افترضنا أن بإمكاننا استخدام التربية للمساهمة فى التغير الثقافى فهل نستطيع استخدام التربية للتأثير والتحكم فى هذا التغير ؟ لقد أجاب النظريون التربويون المعاصرون على هذا السؤال بطرق ثلاث . ولنفحص كل إجابة على حدة لنرى إلى أى حد تعتمد كل منها على علم الإنسان .

وجهة النظر التقدمية :

تقدم التربية التقدمية رأياً وسطاً بين الرأيين القائلين بأن التغير الثقافى يعتمد كلية على التغير الاجتماعى وأن التربية يمكن أن تصلح من شأنها وشأن المجتمع . وذلك بتربية الأطفال على الاستجابة للتغير بوعى وذكاء . ويجب أن يدرس الأطفال ويعالجوا المواقف النابعة من الحياة الواقعية ويكتشفوا بأنفسهم مشكلات حقيقية .

وهكذا يكتسبون الاتجاهات الفكرية والأساليب الفنية العملية المتنوعة التى تمكنهم من التعامل مع التغيرات . ونجد مثل هذه المواقف عند دراسة المشاكل المعاصرة بوجه عام من خلال العلوم الاجتماعية . ولا يقدم التربوى التقدمى مقترحاته الشخصية لحل مشاكل الأطفـال حتى يناقشوهـا ولكن يسمح لهم باستنتاج تلك الحلول وفقا لما لديهم مـن قيم .

ويرفض التربوى التقدمى أية مشروعات لاستخدام المدرسة لخدمة برنامج الاصلاح الاجتماعى معتقدا أن مثل هذه الوظيفة المضافة للمدرسة تنتهك الحرية الفكرية للطفل . وبهذا تحد من نموه . كما أنه يعارض أى محاولة لتحديد ما يجب أن يكون عليه المجتمع الصالح على أساس أن المستقبل غير مضمون . كما يدعى أن فلسفته فى التربية أكثر الفلسفات ديمقراطية . ولهذا يؤيد المجتمع الذى يخطط ذاتيا وفقا لما نشأ عليه بدلا من المجتمع الذى يخطط له مسبقا .

وأغلب الظن أنه لم يساند حتى الآن أحد علماء الإنسان النظرة التقدمية حول مسئولية المدرسة فيما يتعلق بالتغير الاجتماعى . وقد تبدو الفكرة القائلة بواجب المدرسة فى تكوين العقلية التى تتمشى مع التغير منسجمة مع آراء بعض علماء الإنسان مثل أنتونى ف . س . والاس الذى يعتقد أن التغير السريع قد لا يكون ضارا نفسيا وإن نشأت عنه أنماط متنوعة من الشخصية . وهذه النظرة غريبة بالضرورة عما ينادى به علماء الإنسان من أن التغير السريع يميل إلى زعزعة الشخصية .

وجهة نظر المحافظين أو التقليديين :

إن المدرسة عند المربين المحافظين أو التقليديين لا تستطيع فرض سرعة معينة للتغير الاجتماعى دونما إفساد لوظيفتها الحقيقية وهى ممارسة الفكر . إن المدرسة ليست مجرد هيئة إصلاحية ولكن منظمة تعليمية . ولما كان التحول الاجتماعى يتم على أيدى الأفراد وليس العكس فإن الطريق الحقيقى لإصلاح المجتمع هو تطوير أفراده .

ومن هذه النظرة نرى أن المدرسة تُعنى بكل ما يستحق اهتمام الطالب فى التراث الثقافى حتى يتكيف مع المجتمع . فإذا ما تحولت المدرسة لمشروع اصلاحى ثقافى فإنها تعد الطالب للحياة فى وسط لن يتحقق أبدا بدلا من تكييفه للظروف التى سيكسب عيشه فى ظلها . زد على ذلك أن طالب المدرسة الثانوية يفتقر للتجربة أو الجدية التى تمكنه من تقدير مشاكل الإصلاح الاجتماعى والثقافى . كما أننا لا نتوقع منه رأيا فى المشاكل الثقافية المعاصرة طبقا لما لديه من قيم . كما أن جعل المدرسة هيئة إصلاحية قد يدفعها بين أيدى الجماعات المتنافسة ذات المصالح . وقد تنحدر المدرسة إلى ما

يشبه الثقافة السياسية تحت الضغط المستمر لتقديم جميع الاتجاهات والبرامج السياسية التى يفسدها التعصب .

وجهة نظر التجديدية :

تؤمن المدرسة التجديدية بأن المعلمين أنفسهم يجب أن يعيدوا بناء المجتمع من خلال تعليم الشباب برنامجا للإصلاح الاجتماعى الفورى الشامل والمفصل . ويدعى هذا المذهب أنه يعالج ثلاثة مثالب لدى المذهب التقدمى هى الإفتقار إلى الأهداف ، وعدم تأكيد الفردية ، والتقليل من ضرر العقبات الثقافية على طريق التغير الثقافى .

يقول تيودور براملد وهو زعيم المدرسة التجديدية إن التقدمية فشلت فى تقديم اتجاهات محددة للحركة الاجتماعية ، ويرجع ذلك إلى أنها تؤمن بأن عمومية التغيير تبرر أى شكل من الإلتزام بأهداف نوعية طويلة الأجل . إن التقدمية ترى أن على المدرسة تحسين الذكاء الفردى . وتؤكد على ضرورة استخدام هذا الذكاء استخداماً تعاونياً وإن لم تحدد الأهداف التى تكون محل هذا التعاون بين الناس . إن التقدمية تسىء فهم المجتمع كما لو كان مجرد تجميع للأفراد ويهمل الطبيعة العليا للفرد فى كثير من المواقف المتصلة بالطبقات الاجتماعية الاقتصادية والجماعات الضاغطة وبقية مراكز القوى الأخرى فى المجتمع . كما تقلل من أثر ما يحدث من نماذج ثقافية ، وبهذا تبالغ فى تأكيد دورة التاريخ وفرض التغير دون تخطيط وحتمية التقدم .

وفى ظل المدرسة التجديدية يتحتم على المدرسة إقناع تلاميذها بأن برنامج التجديد هو برنامج صحيح وعاجل على أن يتم ذلك بطريقة ديمقراطية وإلا تنكرت لمبدئها الذى تنادى به وهو الديمقراطية . كما يجب أن يشجع المدرس تلاميذه لبحث ما يؤيد أو ما يعارض مذهب التجديد وأن يقدموا المقترحات البديلة . كما يسمح للأطفال بمناقشة أفكارهم على الملا ، وأن يترك القرار الأخير بقبول أو رفض هذا المذهب إلى التلاميذ أنفسهم ، أو كما يقول براملد رائد المدرسة التجديدية .

" .. إننا كمدرسين أو مواطنين لنا معتقدات والتزامات وانحيازات نعتقد أنها راسخة ويمكن الدفاع عنها . ونؤمل أن نعرضها فى مؤتمر عام أو ندعو لمناقشتها

تفصيلا بحرية تامة ، وأن نعمل على قبولها بأكبر أغلبية ممكنة . . " . وهو يؤمن بأن برنامج التجديد سينال قبول التلميذ بسبب محاسنه .

لقد نالت التجديدية مزيدا من الاهتمام وقليلا من التأييد . وانتقدت على أساس طموحها البالغ ، وأنها تخطط للمستقبل بالتفصيل . ويرى علماء الإنسان أنه من المتعذر على التربية أن تواجه القوى الاجتماعية والثقافية . وتعلن روث بنيدكت مثلا أن التربية لا تحفز التغير السريع لأن التغير ينتج من عوامل ثقافية أعمق وأوسع انتشارا من التربية ذاتها .

الثقافة والتغير الاجتماعي :

تنبع مشاكلنا في نشر الثقافة من سرعة التغيرات الاجتماعية ولا يمكن لأي أسلوب في التربية أن يحول دون ذلك . أما النقاد الذين يلومون التربية على التغيرات التي لا تعجبهم في ثقافتنا ، فإنهم يجعلون من النظام التربوي كبش الفداء للتغيرات الواسعة في بناء المجتمع العصري وهو ما لا يأخذونه في الحسبان . ويعبر أحد المربين عن ذلك بقوله : إن على التربية أن تعكس بالضرورة الظروف الاجتماعية السائدة وإلا فشلت في واجبها في تكييف جيل المستقبل للوسط الاجتماعي والثقافي الذي يتحتم عليه العيش في ظله . ومهما كان نبل المثاليات التي تفرضها المدرسة فإنها قد تضر بالطفل إذا كانت غريبة عن هذا الوسط . وهذا يعني ضرورة مناسبة التربية للتغير الاجتماعي .

والواقع أن التغير الثقافي يحدث نتيجة عوامل كثيرة في مقدمتها سرعة الإنتشار الثقافي نظرا للتقدم الهائل في وسائل اتصال بين العالم . يضاف إلى ذلك تزايد انفتاح المجتمعات بعضها على بعض وتزايد الاعتماد المتبادل للشعوب في سعيها الحثيث نحو النمو والتقدم . وتساعد وسائل التكنولوجيا المادية الحديثة على إحداث تغييرات اجتماعية بعيدة المدى . كما أن المخترعات الحديثة أيضا لا تقل أهمية في ذلك . ويرتبط الكلام عن المخترعات بالكلام عن المخترعين والمبتكرين باعتبارهم صناع التقدم .

إن الاكتشاف والاختراع هما المنطلقان الواضحان لأية دراسة للنمو والتغير الثقافي . إذ أنه لا يمكن إضافة عناصر جديدة للمحتوى الكلى لثقافة الإنسان إلا عن طريق هاتين العمليتين . ويميز رالف لنتون بين مفهوم كل من الاكتشاف والاختراع فيقول إن الاكتشاف إضافة للمعرفة في حين أن الاختراع هو تطبيق جديد للمعرفة . ويضرب مثلا على ذلك بطفل يشد لأول مرة ذيل قطة فتخدشه فيتعلم الطفل من ذلك أن القطة تخدش إذا شد ذيلها . هذه المعرفة الجديدة تمثل اكتشافا بالنسبة للطفل . أما إذا حدث بعد ذلك أن الطفل رأى شخصا آخر يحمل قطة وأراد أن تخدش القطة هذا الشخص فيقوم بشد ذيلها فتخدش القطة حاملها عندئذ يكون ذلك اختراعا بالنسبة للطفل لأنه طبق المعرفة التى سبق له أن تعلمها فى تحقيق هدف معين (لنتون : ص ٤٠٤) .

ويمثل المخترعون طلائع التقدم الثقافى الذين استطاعوا أن يدركوا قبل غيرهم الاحتياجات الثقافية لمجتمعهم ، وحاولوا إيجاد حلول لها . بيد أن محتوى الثقافة التى يعمل فيها المخترع تفرض من جانبها دائما حدوداً على ممارسة المخترع لقدراته الإبداعية . وهذا لا ينطبق على المخترعات الآلية فحسب بل على الاختراعات فى جميع الميادين الأخرى أيضا . فعباقرة الرياضيات على سبيل المثال لا يستطيعون مواصلة السير إلا من النقطة التى بلغتها المعرفة الرياضية فى ثقافاتهم . ولو ولد اينشتاين فى قبيلة بدائية انحصرت معرفتها الرياضية فى العد من واحد إلى ثلاثة لما كان باستطاعته كما يبدو أن يتوصل إلى حقائق رياضية أكثر من نظام عشرى مبنى على العد على أصابع اليد والقدم حى لو كرس حياته كلها للبحوث الرياضية . وكذلك الحال بالنسبة للمصلحين الذين يحاولون إيجاد أنظمة جديدة لمجتمعهم فلا يسعهم إلا أن يبنوا أنظمتهم الجديدة وسط العناصر التى تعرفوا عليها ضمن ثقافتهم (لنتون : ص ٤٢١) . وهكذا فإن الثقافة التى يعمل فى ظلها أى مخترع أو مبتكر توجه جهوده وتحدد إمكانياته وتقرر ما إذا كانت مخترعاته ستحظى بقبول المجتمع أم لا ؟ .

وهناك نقطة أخرى تتعلق بالتغير الثقافى هى ما يسمى بالامتصاص الثقافى أو التشرب الثقافى أو الاستعارة الثقافية . ويقصد بذلك قدرة أى ثقافة على امتصاص

عناصر ثقافية مناسبة لها من ثقافة أخرى . ذلك أن النمو النسبى السريع للثقافة البشرية ككل والثقافات الإقليمية أيضا بدرجات متفاوتة يؤدى إلى قدرة المجتمعات المختلفة على اقتباس العناصر المناسبة من الثقافات الأخرى ودمجها فى ثقافتها الخاصة . ومع أن عملية الامتصاص الثقافى من ثقافة لأخرى تخضع لشروط تنظمها من أهمها مناسبة العناصر المستعارة فإنها تعتبر عملية هامة فى نمو وتقدم أى ثقافة . ولو أن كل جماعة بشرية تركت وحدها لتسير قدما فى تطورها بجهودها الخاصة دون مساعدة غيرها لكان تقدمها بطيئا جدا . وهكذا يصبح الاعتماد المتبادل للثقافات المختلفة عاملا هاما فى تقدمها . ومن خلاله استطاعت البشرية أن تجمع قدراتها الابداعية وأن تنهل من معينها المشترك . فعن طريق الامتصاص الثقافى أو الاستعارة الثقافية يمكن لاختراع ظهر فى مجتمع ما وحظى بقبوله فى عهد ما أن ينتقل إلى حلقة من الثقافات تظل تتسع وتنتشر حتى تعم البشرية فى غضون بضعة قرون (لنتون ص ٤٢٧) .

وفى المجتمعات المنعزلة أو المنغلقة على نفسها تكون قدرتها على النمو الثقافى محدودة جدا بل وقلما تهب عليها رياح التغيير . ويصبح مثل هذه المجتمعات أشبه ما يكون بأهل الكهف فى سباتهم غارقون والعالم يتقدم ويتغير من حولهم . وهناك أمثلكثيرة على مجتمعات تخلفت ثقافتها لانعزالها عن ركب الحضارة العالمية . ويمكن أن نضرب مثلا من تاريخ حضارتنا العربية . فقد بلغت هذه الحضارة قمة مجدها بانفتاحها على الحضارات والثقافات الأخرى وكانت فى حينها حضارة عالمية تشع بنورها فى كل مكان فى الشرق والغرب على السواء . ولكن عندما انقلبت الآية وانتهت الأمور بالعالم العربى إلى الانعزال والانغلاق فى ظل الحكم التركى تجمد الفكر العربى ونضب معين الثقافة العربية ووصل العالم العربى إلى حالة من الركود الثقافى لا يحسد عليها وما زال يعانى منها حتى الآن .

ومع نشاط الحركات الإصلاحية من داخل العالم العربى الذى تمثل أولا فى الحركة السلفية التى قادها محمد بن عبدالوهاب فى السعودية وتبعه آخرون مثل جمال الدين الأفغانى والشيخ الإمام محمد عبده والشيخ رفاعه الطهطاوى بدأ تجديد الفكر

العربى الاسلامى ونفض غبار الماضى عن الثقافة الإسلامية .

وكانت الحملة الفرنسية على مصر بمثابة ناقوس الخطر الذى لفت الأنظار إلى الفجوة الحضارية الكبيرة التى تفصل بين العالم العربى الإسلامى وبين الحضارة الغربية . ويقدم لنا الجبرتى فى تاريخه المشهور أمثلة حية على ذلك . يصف الجبرتى حال المصريين عندما ضربهم الفرنسيون بالقنابل وكانوا لا يعرفون عنها شيئا آنذاك فيقول : " ولما نزل عليهم القنبل قالوا يا خفى الألطاف نجنا مما نخاف " . ويصف الجبرتى أيضا دهشة علماء الأزهر عندما عرض عليهم علماء الحملة الفرنسية بعض التجارب العلمية البسيطة منها توصيل دائرة كهربية . لقد قدرت الفجوة الثقافية بين العالم العربى والاسلامى وبين أوربا فى ذلك الحين بما يقرب من ستة قرون من الزمان استطاعت الثقافة الأوروبية خلالها أن تحقق إنجازات كبيرة اتسمت بها عصور بأكملها مثل عصر الاكتشاف وعصر البُخَار وعصر الذرة . . وهكذا .

وعندما بدأت مصر ومعها العالم العربى تخرج من عزلتها الثقافية وتقيم جسورا ثقافية مع العالم المتقدم من حولها بدأت الحياة تتجدد فى أوصالها وبدأت معها حركة التجديد الثقافى فى العالم العربى الإسلامى . ومن العرض السابق نرى بوضوح أن أى انغلاق ثقافى أو عزلة ثقافية يعتبر بمثابة الحكم بالموت على أى ثقافة كما أنه يتجاهل الدور الحضارى الذى لعبته الثقافة الإسلامية فى عصورها الذهبية .

ويعمل الاعتماد المتبادل للثقافات المختلفة من خلال عملية الامتصاص والانتشار الثقافى على تضافر الجهود فى دفع حركة الثقافة العالمية إلى الأمام . فمما لاشك فيه أن زيادة عدد العقول المشتركة فى معالجة إحدى المشكلات يسرع بعملية التقدم الثقافى . ولا يمكننا أن نتجاهل الدور الهام الذى لعبته وسائل الإتصال السريعة فى زيادة معدل الإنتشار الثقافى بين مختلف دول العالم . وظهرت الأنظمة التى تحفظ للمخترعات سريتها مع نشرها على الملأ فى نفس الوقت . وذلك من خلال نظام براءة الاختراع الذى يحفظ لصاحب الاختراع فضل السبق وكل حقوقه الأدبية والمادية . وهكذا نجد تزايد معدل الإنتشار الثقافى بدرجة ملحوظة فى كل الميادين الثقافية فى كل المجتمعات المعاصرة . ويتابع كل فرد تقريبا على المستويات المهنية والفكرية والعلمية

ما يحدث في مختلف دول العالم في ميدانه بصورة مستمرة كجزء لا ينفصل من نموه المهني والثقافي .

ويستند الإنتشار الثقافي على عدة أسس ومبادىء من أهمها عنصر الاحتكاك والوقت . فانتشار أي عنصر ثقافي من ثقافة لأخرى يتطلب احتكاك الثقافتين ببعضهما كما يتطلب الوقت الذي يسمح بانتقال العنصر الثقافي من ثقافة لأخرى . ولكن ليس من الضروري أن ينتقل العنصر الثقافي من ثقافة لأخرى كما هو وإنما قد يطرأ عليه التعديل أو التحوير بما يتناسب مع متطلبات واحتياجات الثقافة الناقلة . وقد يتم الانتشار الثقافي من خلال الاحتكاك والوقت بطريقة طبيعية تلقائية دون فرض بالقوة من جانب سلطة خارجية أو داخلية كما حدث في اليابان مثلا في استعارتها لكثير من ثقافة الصين حتى الأبجدية استعارتها اليابان من الصين رغم اختلاف اللغتين . فكانت اليابان في يوم ما تعتبر امتدادا ثقافيا للصين .

وقد يحدث الانتشار الثقافي بالاحتكاك والوقت بفعل قوة خارجية مستوطنة . وفي هذه الحالة إذا تميزت هذه القوة الخارجية بالغلبة العددية والتفوق الثقافي فإنها تفرض ثقافتها على الثقافة المحلية . وهذا ما حدث في الدنيا الجديدة أعني الأمريكتين . إذ أن المهاجرين من البيض قد استطاعوا أن يفرضوا ثقافتهم تحت عنصر الاحتكاك والوقت وتوفر الغلبة العددية والتفوق الثقافي . وهذا ما حدث أيضا في استراليا ونيوزيلندا وغيرها من بقاع العالم حيث ذابت الثقافة المحلية في غمار وخضم الثقافة الوافدة . أما إذا كانت القوة الخارجية غير متوطنة أي أنها تقيم بصفة مؤقتة فإنها تستطيع أن تفرض بعض العناصر الثقافية على المجتمع . وقد يتشرب المجتمع بعضها بصفة دائمة إذا دخلت في نسيجه الثقافي . أما إذا اختزنها فقط في حوصلته فإنها تظل مرهونة بوجود هذه القوة فإذا اختفت أو انتفى وجودها استطاع المجتمع أن يطرد ما في حوصلته من عناصر ثقافية مفروضة لم يهضمها . وهذا ما حدث في البلاد المستعمرة التي يتوفر لها قاعدة ثقافية عريضة كما هو الحال في البلاد العربية مثلا .

قد يحدث التغير الثقافي نتيجة لإضافة عناصر ثقافية جديدة أو مستحدثة سواء بالاختراع أو النقل من ثقافة أخرى . كما أن التغير قد يحدث أيضا نتيجة ضمور أو

اختفاء بعض العناصر الثقافية السائدة فى يوم ما . فلبس الطربوش مثلا كان سائدا فى بلادنا العربية فى فترة من الزمن وارتبطت به صناعة كبيرة لعمل الطرابيش وصناعة أخرى لتنظيفه وكيه . وكانت المصانع والمحلات التى تهتم بهذه الصناعة منتشرة فى كثير من الأمكنة حتى فترة قريبة . لكنها الآن تكاد تكون قد اختلفت وقلما يعرف الجيل الجديد أو يتصور شيئا عن هذا الجانب من الثقافة الذى كان سائدا فى يوم ما فى مجتمعه . ويمكن أن نضرب أمثلة أخرى لعناصر ثقافية اختفت أو تكاد تختفى منها " صناعة تبييض النحاس " فقد اختفت نتيجة شيوع استخدام الأوانى المصنوعة من الألومنيوم الذى لا يحتاج إلى تبييض " . وبالنسبة للدول العربية الخليجية نجد مثالا واضحا يتمثل فى " صيد اللؤلؤ " . فقد اختفت هذه الصناعة تقريبا الآن . وكانت فى يوم ما جزءا هاما من ثقافة المجتمع العربى فى الخليج . وقد ساعد على ضمور هذا العنصر الثقافى فى دول الخليج ظهور اللؤلؤ الصناعى الذى طورت اليابان تربيته واتخذته تجارة رابحة منافسة . هذا من ناحية . ومن ناحية أخرى كان لظهور البترول أثر هام فى اجتذاب كثير من الناس لتعيش حياة مستقرة بعيدة عن حياة البحر وما فيها من مخاطر واغتراب ومعاناة .

ويقول رالف لنتون إن التساؤل عن السبب الذي عمد الإنسان من أجله إلى توسيع محتوى ثقافته جيلا بعد جيل هو تساؤل لا يزال بحاجة إلى إجابة شافية . وكل ما نستطيع قوله هو أن ذلك نتيجة لما يمكن أن يطلق عليه بعبارة غامضة " طاقة العقل البشرى " التى لا تعرف الكلل أو الملل . ففى كل المجتمعات وعلى مر العصور المختلفة وجد أفراد لم يقنعوا بالأمر الواقع ورفضوا التسليم بأنه " ليس فى الإمكان أبدع مما كان " . وسعوا إلى إيجاد حلول جديدة لمشكلات سبق أن وجد الناس لها حلولا مقبولة . وهذا أمر يختلف كثيرا جدا عن البحث عن حلول للمشكلات الجديدة الملحة حيث يكون الحافز للعمل هو الحاجة . أما فى الحالة السابقة فتستمر عملية الاختراع حتى عندما يكون دافع الحاجة غير موجود (لنتون : ص ١٢١) .

ومهما اختلفت الأسباب المسئولة عن التغير الثقافى فإن التربية لها مسئولية كبيرة فى إحداث هذا التغير . فعليها أن تقود هذا التغير وتوجهه . وبصرف النظر عما يقال

من التقليل من أهمية الدور الذى تلعبه فى هذا المجال فإن للتربية دورا لا ينكر سواء من خلال غربلتها للثقافة أو تنميتها للاتجاهات الجديدة أو إحداث الحراك الاجتماعى أو دفع حركة التنمية الاجتماعية والاقتصادية . إن المجتمع المتعلم مرغوب فيه من جميع وجهات النظر . ويمكن للتربية من بين أدوارها الأخرى أن تقوم بتدريب القيادات فى جميع ميادين الحياة حتى يصبحوا على وعى أفضل بالقوى المؤثرة التى تشكل تقدم ورفاهية المجتمع والثقافة هنا وهناك وفى كل مكان .

التغير الاجتماعى :

خضعت العلاقة بين التربية والتغير الاجتاماعى لكثير من النقاش والجدل يحتدم حينا ويخف حينا . وقد اختلفت الآراء حول الدور الذى يمكن أن تسهم به التربية فى التغير الاجتماعى . إحدى وجهات النظر تقول بأن التربية هى إحدى مؤسسات المجتمع التى تعكس قوته أو ضعفه وتقدمه أو تخلفه . فهى مرآة صادقة لأوضاع المجتمع . وإذا كان المثل يقول إن السائل من لون الإناء . فإن التربية فى أى مجتمع لابد وأن تتلون أو تتشكل حسب أوضاع هذا المجتمع ودرجة تقدمه . ومن ثم فإن المدرسة تدور فى فلك المجتمع ولا تستطيع أن تغيره . بل إن التربية ذاتها قد تقاوم التغير وتصبح هى نفسها حربا عليه . ذلك أن المؤسسات على اختلاف شاكلتها بما فيها التربية قد تكون شديدة المقاومة للتغير . والنظام التربوى كغيره من المؤسسات الهامة يتغير استجابة لتجديدات ثقافية كبرى ، ذلك أن التغيرات المادية المقترنة بتقدم التكنولوجيا تقدر تقديرا عاليا من جانب المجتمع ، ولكن الحيلولة دون استمرار النماذج القديمة أمر صعب . وهكذا يصبح استخدام الأفكار القديمة بطرق جديدة هو النتيجة المنطقية للتزاوج بين وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالتجديد . وبهذا تكون عملية التجديد محافظة مجددة معا .

إن التغيرات التى تحدث فى بناء النظم التربوية تكون عادة نتيجة لسلسلة من المؤثرات التى تعكس اجماع المجتمع على ما يجب أن تفعله المدارس ، ويدخل التجديد فى الصورة كأداة منطقية لإحداث التغييرات التى تساعد المدارس على تبنيها للمعرفة الجديدة التى تجدد الحياة فيها وفى أنشطتها وبرامجها .

إن المدارس بل والتربويين أنفسهم قد يجدون مبررات يقنعون بها أنفسهم ويحاولون أن يبرروا بها عدم تغيير أساليبهم التربوية حتى ولو كان التطور الاجتماعى يتطلب هذا التغير . ذلك أن الميل إلى التمسك بالأهداف والممارسات القديمة دون تطوير يجعل المربى يواجه مشكلات خطيرة ، وقد عرض هذه المسألة بحيوية أحد المربيـين هـو H. Benjamine فى كتابه Sabre tooth Curriculum (١٩٣٩) . ويعالج هذا الكتاب الساخر التاريخ التربوى لقبيلة أسطورية من سكان الكهوف كونت أغراضها التربوية عندما كانت النمور الضارية تشكل خطرا حقيقيا لها . ومن أجل هذا كانت المـدارس القبلية تعلم الوسائل الفنية لتخويف النمور وإبعادها وذلك بواسطة إشعال النار . وحدث فيما بعد أن تغيرت الأحوال الجوية المحلية ومالت إلى البرودة ، مما أدى إلى اختفاء الوحوش اختفاء تاما . إلا أن القبيلة لم تستمتع طويلا بأمنها الذى حصلت عليه حديثا . ذلك أن الدببة الكاسرة سرعان ما أزعجت الإقليم بكثرة ترددها . وسرعان ما تعلم الصيادون عمل الحفر التى يمكن أن تقع فى شراكها الدببة الماردة ، ولكن منهج مدارس القبيلة ظل دون تغيير يركز على تعليم صيد النمور . وقد أوضح الصيادون للمربين أنه على الرغم من أن اصطياد الدببة وقتلها أصبح الآن من الأهمية بمكان لبقاء القبيلة فإن المدارس تجاهلت كل التجاهل المهارات الوثيقة الصلة بهذه الحاجة ، ودافع المربون بأن الطرق الفنية لمعالجة موضوع الدببة لا تنتمى إلى الميدان المدرسى . لأن تعليم هذه المهارات العملية لا يحظى بشرف الإنتساب إلى التربية لأنه ليس إلا مجرد " تدريب " . وعندما اشتد الإلحاح فى التساؤل عن سبب اهتمام الشخص بتعلم طريقة إفزاع النمور فى الوقت الذى اختفت فيه جميع هذه الحيوانات منذ أمد بعيد أجاب أحد الرجال المسنين ممن كان لهم دور فى إدارة النظام التعليمى قائلا :

" إننا لا نعلم التلاميذ إفزاع النمور كهدف فى ذاته بل نعلمه بقصد إكساب هذا النوع من الشجاعة الرفيعة التى تنسحب على جميع شئون الحياة ، والتى لا يمكن أن تتحقق من القيام بنشاط حقير مثل صيد الدببة " .

هنا نجد تبريرا زائفا لعجز التربية عن مجاراة التقدم ومواجهة الاحتياجات الاجتماعية المتجددة باستمرار . وما زالت مثل هذه التبريرات تتردد على ألسنة بعض المربين المعاصرين للإبقاء على ممارسات درجوا عليها ، وعليهم أن يتجاوزوها إلى ما

هو أكثر مناسبة للمجتمع وتطوره . ومن الصعب إذن أن نتصور قدرة التربية على إحداث أى تغيير إجتماعى طالما أنها غير قادرة حتى على تطوير نفسها ناهيك عن تطوير المجتمع .

ووجهة النظر الثانية ترى أن التربية بحكم موقعها فى المجتمع لها دور قيادى . ومن ثم فإن عليها أن تقود التغير الاجتماعى وتوجهه . إن المدرسة من وجهة نظر الفلسفة التقدمية جزء لا يتجزأ من المجتمع فهى تعكس كل مشكلاته الاجتماعية . ويجب على المدرسة أن تقوم بدور فعال سواء فى داخل الفصل أو خارجه من أجل تحسين المجتمع وتطويره . وعليها أيضا أن تواجه نفس المشكلات التى يواجهها المجتمع . وبعبارة أخرى فإن المدرسة ليست برجا عاجيا ، وإنما يجب أن تضطلع بدور نشيط فى أمور المجتمع . إن كثيرا من المربين الذين يؤمنون بهذه النظرة يتفقون مع جورج كاونتش فى تساؤله الذى جعله عنوانا لكتابه : هل تجرؤ المدرسة على بناء نظام اجتماعى جديد ؟ وكانت إجابته بالإيجاب . ذلك أن المربين التقدميين يرون أن المدرسة ينبغى أن تجرؤ ولو على نطاق محدود بالقيام بدور فى بناء نظام إجتماعى جديد .

والواقع أن مدارس فلسفة التربية تختلف فى نظرتها إلى هذا الدور الذى يمكن أن تقوم به المدرسة . وإذا كان التقدميون يرون أن للمدرسة دورا فى التغير الاجتماعى فلأنهم يؤمنون بأن التغير دائم ومستمر . فالحياة كلها حركة وتغير ولا تثبت على وتيرة واحدة ومن ثم فإن التربية ينبغى أن تساير هذا التغير . وهذا يعنى فى معنى من المعانى أن تقوم المدرسة بالمراجعة الدائمة المستمرة لمناهجها وبرامجها وطرائقها وأساليبها . وهى بهذا التجديد الداخلى لها تستطيع أن تسهم فى ركب الحياة وتتمشى معها أو على الأقل لا تتخلف عنها .

وعلى النقيض من هذه النظرة نجد مدرسة فلسفة تقليدية محافظة مثل التواترية ترى أن وظيفة المدرسة هى فى جوهرها وظيفة محافظة تقوم على الحفاظ على أهم ما فى التراث القومى ونقله . وهى بهذا تقف موقفا مخالفا للتقدمية من قضية التغير . فهى تؤمن بأن الحياة تتواتر ولا تتغير . كما أنها تؤمن أيضا بأن طبيعة الإنسان واحدة فى كل زمان ومكان . وإذا كان الأمر كذلك فإن التربية أيضا تتواتر ولا تتغير بل إنها واحدة لكل البشر على اختلاف العصور والمجتمعات . وهكذا تصبح هذه النظرة التقليدية محددة لدور المدرسة وهو دور يتصف بالثبوت وعدم التغير . بيد أن النظرة التواترية

المحافظة والنظرة التقدمية المجددة يمكن أن تثير عدة نقاط تسهم فى مناقشة دور المدرسة فى التغير من أهمها :

أولا : أن المدرسة وإن كانت إحدى وظائفها الرئيسية المحافظة على التراث ونقله فإنها لا تنقل هذا التراث بطريقة تلقائية أو غير واعية . فالمدرسة لها دور فى تنقية هذا التراث وغربلته . ومن خلال هذه العملية تستطيع المدرسة أن تسهم فى التطور الثقافى للمجتمع .

ثانيا : أن المدرسة لا تكتفى بنقل التراث نقيا أو مغربلا وإنما تأخذ فى اعتبارهـا التطورات الثقافـية والفكرية والتعليمية والحضارية الهامة التى يشهدها العصر . ولا يمكن للمدرسة أن تقف مكتوفة الأيدى أمام هذه التطورات . وإنما ينبغى أن تدخلها فى حسابها وتأخذها فى اعتبارها . إننا نعيش الآن عصرا يوصف بأنه عصر التفجر المعرفى وعصر علوم الحاسب الآلى وعلوم الفضاء وعلوم الأحياء وهندسة الجينات والوراثة . وهذه العلوم تفرض نفسها بالحاح بدرجات متفاوتة على المجتمعات المعاصرة صغيرها وكبيرها غنيها وفقيرها على السواء . وكل النظم التعليمية فى هذه البلاد لا يمكن أن تتجاهل أهمية هذه العلوم وعليها أن تفسح لها مجالا فى مناهجها وبرامجها التعليمية وإلا أصبح مثلها مثل النعامة التى تتوهم بأنها تدفع الخطر عن نفسها عندما تدفن رأسها فى الرمال .

ثالثا : أن المدرسة بحكم ما لها من دور فى تنمية المهارات العقلية والعلمية والعملية لدى الناشئة فإنها تهىء هؤلاء الناشئة وتعدهم للقيام بأدوار ووظائف فى الحياة ما كان يتسنى لهم أن يقوموا بها بدون تعليمهم . وهذا يعنى أن المدرسة من خلال هذه الوظيفة أو العملية تسهم فى تحديد الأوضاع الإجتماعية للفرد أو ما يسمى بالحراك الاجتماعى . ويقصد بالحراك الاجتماعى كما سبق أن أشرنا تحرك الأفراد صعودا وهبوطا على السلم الاجتماعى . ذلك أن التربية والتعليم يزيدان من قيمة الفرد الاتجتماعية والاقتصادية . والعكس صحيح . والحراك الاجتماعى أشبه ما يكون بتيارات " الحمل " فى الماء التى تكون فى حركة صعود وهبوط . وفى حركة الصعود يرتفع معها أناس وفى حركة الهبوط ينخفض معها آخرون . وهكذا تصبح التربية عاملا هاما فى التقدم الاجتماعى للفرد وهى وظيفة تجديدية تستطيع التربية أو المدرسة من خلالها أن تسهم بصورة مباشرة فى التغير الاجتماعى فى شكل المجتمع وتركيبه .

الفصـــل التاســـع

الثقافـة والعلـم

الفصـــل التاســع

الثقافـة والمعلم

مقدمــــة :

هناك عدة اعتبارات هامة تبرز أهمية دراسة الثقافة بالنسبة للمشتغلين بالتربية . أولها أن التربية عملية ثقافية فى حد ذاتها . ومن ثم فإن دراسة الثقافة تمكن المربين من تخطيط العملية التربوية وتوجيهها على أساس سليم من الفهم الواضح لأبعادها الثقافية .

ثانى هذه الاعتبارات أن المعلم نفسه ناقل هذه الثقافة ومفسرها وشارحها لتلاميذه . وكيف يتسنى للمعلم أن يقوم بهذه الأدوار إذا لم يكن على علم بالأبعاد الثقافية التى تجعل من هذه الأدوار معنى ومغزى . إن دراسة الثقافة تساعد المعلم على تعميق فهمه لثقافة بلده ، كما تمكنه من القيام بدوره الثقافى بصورة علمية موضوعية فى ضوء من الفهم لخصائصها ونظرياتها .

وثالث هذه الاعتبارات أن دراسة الثقافة تساعد المعلم على أن يكون معبرا عن الثقافة كل الثقافة بدلا من أن يكون معبرا عن جانب واحد من الثقافة بحكم انتمائه إلى أصول اجتماعية معينة . فالمعلم وهو عادة من الطبقة الوسطى يستفيد من دراسته للثقافة ألا يكون معبرا فقط عن قيم هذه الطبقة ومثلها العليا وإنما يجب أن يكون معبرا عن ثقافة المجتمع ككل .

رابع هذه الاعتبارات أن دراسة الثقافة للمعلم تجعله يؤمن بحقيقة التغير وأن الأشياء لا تثبت على حال ، ومن ثم يعمل على تأكيد هذا الاتجاه فى عقول تلاميذه . يضاف إلى ذلك أن الثقافة تساعد المعلم على فهم وتفسير ألوان السلوك التى تصدر عن التلميذ ومؤثراتها الثقافية المختلفة . كما تساعده على فهم النظام الثقافى ككل فى ارتباطه بدور المدرسة بل وبدوره الذى يقوم به داخل الفصل . وأخيرا فإن دراسة

الثقافة تساعد المعلم على التخلص من تعصبه ضد الثقافات الأخرى وتمجيد ثقافته القومية ورفعها فوق كل الثقافات . كما تفرض على المعلم ألا يحمل تلاميذه على تقبل الأفكار تقبلا أعمى دون مناقشة . وإنما يجب عليه أن يناقش معهم الأمور بموضوعية . ويجب ألا يلزمهم برأى معين . كما يجب أن ينمى فيهم الولاء للثقافة القومية فى غير تعصب للثقافات الأخرى . كما ينمى فيهم الانتماءات الصحيحة للإنسان العربى المسلم . وأول هذه الإنتماءات هى الانتماء إلى الإسلام والعروبة معا وثانيها الانتماء إلى الإنسانية جميعا . فنحن جميعا نشترك فى الإنسانية وهى تراث مشترك لنا جميعا . فكلنا لآدم وآدم من تراب كما أشرنا أكثر من مرة .

ويهمنا أن نبحث فى السطور التالية ثلاث قضايا تتعلق بعلاقة المعلم بالثقافة والتربية فى المجتمع .

أولا : ما مدى اهتمام المجتمع بإعداد المعلم وتأهيله مهنيا ؟

ثانيا : ما موقع المعلم فى هذه الثقافة ؟ أى ما هى منزلته ومكانته ؟

ثالثا : ما هى السلطة التى تسمح له بها هذه الثقافة بالنسبة لتلاميذه ؟

أولا - إعداد المعلم :

يعتبر إعداد معلمى المستقبل عملية بالغة الأهمية . فنجاح المعلم فى عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد المهنى الذى تلقاه . ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التربوية فإن المعلم الجيد يمثل دائما شرطا رئيسيا فيها . إن أحسن المناهج الدراسية قد تموت فى يد معلم لا يقدر على تدريسها ، والمنهج الميت قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلما قديرا متفتحا . ومن هنا يمكن أن نتصور ببساطة أهمية إعداد المعلم إعدادا جيدا ، ويمثـل اختيار الشخص المناسب منذ البداية حجر أساس فى إعداد المعلم الناجـح . ويقوم هذا الاختيار على أسس متعددة منها ما تستخدمه بعض الدول من عقد اختبارات شخصية لاختيار أصلح العناصر من بين المتقدمين لمعاهد وكليات إعداد المعلمـين .

الصفات الشخصية : من الضرورى توافر عناصر رئيسية فى معلم المستقبل مثل سلامة السمع والنطق والبصر إلى جانب عناصر شخصية أخرى هامة كالثبات الإنفعالى والاتزان النفسى والميل الصادق نحو مهنة التدريس . ومن ثم فإن السمات الشخصية يمكن أن تميز بين المعلمين ذوى القدرة العالية وغيرهم ذوى القدرة الضعيفة . فالمدرس الضعيف يتميز بقلة المثابرة وشدة الحساسية والشعور بالخوف والتوتر والقلق الشخصى ، ويغلب عليه اليأس والحزن بسرعة ويميل إلى تثبيط النشاط الجماعى وإضعاف معنويات المجموعة .

ولما كانت طبيعة عمل المعلم تحتم عليه التعامل مع أنماط مختلفة من التلاميذ فإن ذلك يقتضى أن يكون ذا شخصية متكاملة متعددة الجوانب . وهناك بعض الباحثين يقول بأن سمات شخصية المدرسين متنوعة ومتباينة وأنه من الخطأ الزعم بأنها متميزة لديهم عادة أكثر مما لدى غيرهم من أرباب المهن الأخرى . وهناك من يؤمن بأن هناك سمات شخصية يتميز بها المدرس الجيد عن غيره . وهناك مقاييس مستخدمة لقياس كفاءة المعلمين وإن كان لا يوجد اتفاق بينها ، منها اختبار العوامل الشخصية الستة عشر 16 Personality Factors لعالم النفس الأمريكى المعروف كاتل Cattel . وهناك أيضا مقياس أعده معهد كمبريدج لقياس القدرة على التدريس مكون من خمس فئات أو مستويات للأداء تتراوح بين الممتاز والردىء . وقد أكدت بعض الأبحاث أن الاختبار الأول وهو اختبار كاتل يعد مقياسا جيدا للتنبؤ بالنجاح فى مهنة التدريس من حيث أن بعض السمات كيقظة الضمير ورجاحة العقل وضبط النفس ترتبط بالقدرة على التدريس .

بيد أن نظم إعداد المعلمين فى مصر والبلاد العربية ما زالت تقتصر فى اختيارها لمعلمى المستقبل على الشهادات الدراسية والمقابلات الشخصية ويتحكم فى عملية الاختيار بالدرجة الأولى أعداد ونوعية المتقدمين والفرص المتاحة لهم فى المعاهد الأخرى .

وهناك جدال نظرى حول الأهمية النسبية للجانب النظرى والتطبيقى فى برنامج إعداد المعلم . ويناقش أحد الباحثين هذه القضية فيقول . " خلاصة رأيى هو أنه بينما

تعتبر الممارسة والتطبيق جزءا رئيسيا من اعداد المعلم فإنه من الخطأ الواضح أن نتصور وجود شيء يسمى التفكير العملي على أنه نوع متميز عن التفكيـر النظـرى . (BJES : 1999 P 316)

اسس إعداد المعلم :

مهما اختلفت نظم إعداد المعلم فإن عملية الإعداد نفسها يجب أن تشمل ثلاثة جوانب رئيسية هى الإعداد الثقافى العام والإعداد الأكاديمى الخاص والإعداد المهنى وهو ما سنفصله فى السطور التالية :

(أ) **الإعداد الثقافى العام** : وهو شرط أساسى لمهنة التدريس على خلاف مهنـة الطب أو الهندسة مثلا . فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه مربيا . وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم . ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة المعلم على نضوج شخصيته واتساع أفقه وسعة إدراكه مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق . والثقافة العامة ضرورية أيضا لنجاح المعلم فى قيامه بالدور الاجتماعى المطلوب منه . فالمعلم قائد وموجه فى منطقته وتحتم عليه طبيعة العلاقات الاجتماعية المستمدة من دوره المهنى أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سواء أكانوا أباء تلاميذه أو أهالى منطقته . وتفرض عليه هذه العلاقات مواقف يتحتم عليه فيها أن يكون له أساس عريض من الثقافة العامة إذا أراد أن يواجه هذه المواقف بنجاح .

لكن ما هى مقومات الثقافة العامة اللازمة للمعلم ؟ الواقع أن إجابة هذا السؤال محل اجتهاد كبير . والأساس فيها بالطبع أن يلم المعلم بقدر واسع من ميادين المعارف والمعلومات العامة . فإجادة اللغة القومية ضرورية بالطبع لأنها أداة المعلم ووسيلته وإجادته للغة أجنبية على الأقل شرط أساسى لانفتاح عقله على العالـم الخارجـى واتصالـه بصورة مباشـرة ومستمـرة بالجديد فى ميدان تخصصه . ويلزم المعلم أيضا قدر من العلوم الإنسانية كالتاريخ والاجتماع

والاقتصاد والسياسة والأدب وقدر عام من العلوم الطبيعية والتكنولوجية وقدر من الفنون الجميلة على اختلاف أشكالها . وقد يبدو ذلك كثيرا أو مبالغا فيه ولكن الواقع أن مطالب المهنة تزداد وتتسع باستمرار ومعلم اليوم ينبغى أن يكون دائرة معارف صغيرة متنقلة .

(ب) **الأساس الأكاديمى التخصصى** : ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التى يدرسها . فإلى جانب الثقافة العامة يلزم المعلم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة وأن يكون متمكنا منها . إن تعمق المعلم فى مادة تخصصه شرط ضرورى لنجاحه كمعلم ، ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر فى تلاميذه ويحملهم على احترامــه . إن الصغـار يكرهون من الكبار شيئين : جمود عقولهم وعدم إخلاصهم . ويكون المعلم غير مخلص إذا كان يدرس مادة لا يجيدها . إن فاقد الشيء لا يعطيه . ولن يستطيع المعلم أن يفهم التلميذ مادة هو نفسه لا يجيد فهمها ولا يقتنع بأهميتها أو يعتبرها أنها لا تستحق أن يتعب فى تدريسها . إنما يخرج من القلب يصل إلى القلب ولن يكون شرح المعلم صادرا عن القلب إذا لم يكن مؤمنا بما يقول متحمسا له . وهذا يقتضى من المعلم أن يكون متجددا فى معلوماته باستمرار غير روتينى يجتر اليوم ما قاله بالأمس وإلا فقد الإحساس بقيمته كانسان وبأهميته كمعلم .

ولكن إذا كانت الثقافة العامة ضرورية لكل المعلمين سواء كانوا بالمرحلة الابتدائية أو الثانوية وكذلك بالنسبة للثقافة المهنية كما سيرد . فهل التخصص ضرورى بالنسبة لمعلمى المرحلة الابتدائية ؟ الواقع أن الإجابة على هذا السؤال ليست بسيطة أو مباشرة لاختلاف وجهات النظر حولها . فمن قائل بأن الأساس فى إعداد معلمى المرحلة الابتدائية أن يكون عاما غير تخصصى وهو ما جرت عليه سياسة إعداد هذا النوع من المعلمين فى كثير من الدول . والأساس الذى يستند إليه هذا الرأى هو أن تلميذ المرحلة الابتدائية لا يتطلب معلومات متخصصة . وهناك وجهة نظر أخرى تقول بأن معلم المرحلة الابتدائية يلزمه أيضا قدر من التخصص فى ميدان من الميادين إلى جانب الأساس الثقافى العريض .

فتدريس بعض المواد فى السنوات النهائية من المرحلة الابتدائية يتطلب قدرا من التخصص . وقد أخذت نظم تعليمية بهذا الاتجاه ووحدت نمط إعداد معلم المرحلة الابتداية والثانوية . وهذا الاتجاه بدأ يأخذ به نظام المعلمين للمرحلة الأولى فى مصر من حيث قيام الدراسة بدور المعلمين على أساس تقسيمها إلى شعب خاصة كما سنرى .

(حـ) **الأساس المهنى :** وهو الذى يتعلق بالجانب المهنى وما يميز المعلم كرجل له أصوله المهنية التى تتطلب التدريب والمران .وتشمل الثقافة المهنية للمعلم ناحيتين أساسيتين :

١ - إكساب معلم المستقبل أسرار مهنة التدريس وأصولها ، فلكل مهنة أسرارها التى لا يعرفها سوى أصحابها ، ولمهنة التدريس أيضا أسرارها . صحيح أن لكل مهنة مشاكلها المهنية الخاصة بها وفى مقدمتها مشكلة أولئك الذين يدخلون إلى المهنة من الباب الخلفى دون سابق إعداد مهنى . ولكن ذلك يصدق على المهن الأخرى ، وقد تزداد حدته بالنسبة لمهنة التعليم . وعلى كل حال فإن الجانب المهنى فى إعداد المعلم يشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم ويشتمل أيضا على طرائق التدريس وأهداف العملية التربوية وطبيعتها ومغزاها بالنسبة للفرد والمجتمع وشروط التعليم الجيد وغيرها من الأمور التى تساعد المعلم على إجادته لمهنته . ولذلك فدراسة علم النفس التعليمى والاجتماعى وسيكولوجية النمو وأصول التربية وفلسفتها وطرائق التدريس والتربيةالمقارنة كلها ضرورية ولازمة للإعداد الفنى والمهنى للمعلم .

نظم إعداد المعلمين :

ما زالت الدول العربية بما فيها مصر تفرق بين إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة الثانوية وهو ما يناقض الاتجاهات العالمية المعصرة فى النظم التعليمية المعاصرة . ففى كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول المتقدمة

يتقارب نظام إعداد معلمى المرحلة الابتدائية ومعلمى المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة . فالمعهد الواحد يضم النوعين من المعلمين . وتتساوى مدة الدراسة وشروط الالتحاق والمواد الدراسية بل وتتوحد بعض هذه المواد ولا يكون الاختلاف إلا فى بعض المواد المرتبطة بطبيعة كل مرحلة من حيث مميزات النمو الخاصة بها وطرق التدريس .

وفى روسيا نجد اتجاها مماثلا . إذ يمكن لمعلم المرحلة الابتدائية مواصلة الدراسة فى معاهد إعداد معلمى المرحلة الثانوية وبذلك تختفى تدريجيا الفروق القائمة فى إعدادهما وبالتالى تختفى معاهد إعداد معلمى المرحلة الابتدائية . ومع أن فرنسا تعد معلمى المرحلتين فى معاهد مختلفة وفق نظام خاص فإنه يتاح لمعلمى التعليم الابتدائى الالتحاق بمعاهد إعداد معلمى التعليم الثانوى بشروط معينة وهو نظام معمول به فى مصر وبعض الدول العربية إلا أنه ما زال على نطاق ضيق ولا يحقق الغرض منه. ذلك أن معلم المرحلة الابتدائية الذى يواصل الدراسة فى معاهد إعداد معلمى التعليم الثانوى ينقل إلى المرحلة الثانوية بعد إنتهائه من الدراسة وبذلك يحرم التعليم الابتدائى من أحسن عناصره باستمرار . ومع أننا ندرك تماما مبررات هذا الإجراء فإنه ينبغى على السلطات التعليمية أن تبقى على هذه العناصر الصالحة فى التعليم الابتدائى وأن تعمل على تطعيمه بها باستمرار .

أما بالنسبة لإعداد معلمى المرحلة المتوسطة والثانوية فقد أصبح مسئولية الجامعات وهو يشمل نظامين هما النظام التتابعى والنظام التكاملى .

النظام التتابعى : يقوم على أساس انتظام الطالب أكاديميا فى كليات الآداب والعلوم لمدة أرع سنوات تنتهى بحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى وهى الليسانس أو البكالوريوس ثم يتابع بعدها الإعداد المهنى فى كليات التربية لمدة عام دراسى يدرس فيه الطالب دراسة نظرية تربوية وعلمية ويحصل فى النهاية على الدبلوم العام فى التربية . وهذا الدبلوم هو الذى يؤهله تربويا للعمل بمهنة التدريس بالمرحلة الاعدادية والثانوية . وأهم ما يتميز به هذا النظام مساعدة المعلم على التعمق فى دراسة مادة تخصصه وتأهيله على مستوى عال . لكن يلاحظ عليه من ناحية أخرى طول مدته

وبالتالـى زيـادة نفقاتـه وتكاليفـه إلـى جانـب ابتعاد المعلم مدة سنة كاملة عن مادة تخصصه .

النظام التكاملى : وهو النظام الذى يقوم على أساس تكامل الإعداد الأكاديمى والمهنى فى كليات التربية ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد اتمام الدراسة الثانوية العامة . وهو النظام الذى تطور فى مصر عن مدرسة المعلمين العليا التى ظل نظامها باقيا حتى سنة ١٩٥٥/٥٤ . ثم حلت محلها كليات المعلمين والمعلمات التى بدا انشاؤها سنة ١٩٥٢ خارج الجامعة ثم ضمت إليها عام ١٩٦٦/٦٥ . وتمثل كلية البنات التى أنشئت سنة ١٩٥٤ والتابعة حاليا لجامعة عين شمس هذا النظام أيضا بالنسبة لأقسامها التربوية . كما كانت كلية دار العلوم بجامعة القاهرة تمثله أيضا فى عام ١٩٥٨ و ١٩٥٩ عندما كانت تدرس بها العلوم التربوية والنفسية والتمرين العملى على التدريس فى المدارس .

وأهم ما يتميز به هذا النظام تزامن الإعداد المهنى والأكاديمى وعدم ابتعاد الطالب عن المادة العلمية ومن ناحية أخرى يساعد هذا النظام الطالب على الإعداد النفسى له لتقبله مهنة التدريس والاستعداد لها ، وأخيرا فإن هذا النظام يعتبر أقل اقتصادا فى الجهد والتكاليف إذا ما قورن بالنظام التتابعى .

وفى الفترة الأخيرة اتخذت خطوات كبيرة نحو توحيد النظامين مع بقائهما منفصلين فى نوع واحد من الكليات تعرف حاليا باسم كليات التربية . هذا بالنسبة لمدرسى المواد الأكاديمية . أما بالنسبة لمدرسى التربية الرياضية والفنية فإن إعدادهم يتم فى معاهد نوعية تخضع لوزارة التعليم العالى ومدة الدراسة بها أربع سنوات .

أما إعداد معلمى التعليم الثانوى الفنى فما زال فى حاجة شديدة إلى وضعه على أسس سليمة رشيدة تضمن جودة المعلم الذى يصلح لهذا النوع الحيوى من التعليم . وبصرف النظر عن المحاولات السابقة غير الموفقة فإن إعداد معلمى التعليم الثانوى الصناعى يتم حاليا فى كلية المعلمين الصناعية وهى مـناظرة فى شروط القبول بها ومدة الدراسة لكليات المعلمين سابقا . وهناك اتجاه لفتح كليات مماثلة لكل من التعليم الثانوى

والتجارى والزراعى . وقد بدأ الأخذ بهذا الاتجاه والعمل به بالفعل .

ثانيا :منزلة المعلم ومكانته :

يتحتم على المجتمع الحديث كلما زاد التخصص فيه أن يستمر فى تحسين تربية الغالبية من أعضائه حتى يضمن مقدرتهم على أداء الأدوار التى ينتظرها منهم .

ويحتاج الجمهور الذى حصل على تربية أفضل إلى معلمين مدربين أفضل تدريب أى أنهم أكثر تخصصا . وكلما زاد نمو التدريس تخصصا وأهمية بالنسبة للمجتمع صار أقرب لاعتباره مهنة .. إذ يتحتم على المدرسين حاليا أن يكون أكثر معرفة وأكثر وعيا بمسئولياتهم تجاه المجتمع . إلا أن هناك اتفاقا عاما على أن المعلم عندنا فى القرن العشرين لم يعترف به كاملا كصاحب مهنة ، فما هو السبب ؟

إن الإجابة الأولية على هذا السؤال تحتم علينا القول بأنه من الضرورى أن تسيطر المهنة فى المكان الأول لا على تدريب أعضائها فحسب ولكن على سلوكهم أيضا . إلا أن المدرسين لا يشترط تأهيلهم فهناك من المعلمين غير المؤهلين تربويا من يدخل إلى مهنة التعليم من الباب الخلفى دون أن يعد سلفا لها . وهناك نقطة أخرى هى أنه يتحتم على الفرد المهنى أن يكون قادرا على اتخاذ قرارات هامة . إلا أن المدرس لا يزيد كثيرا عن كونه " ترسا " فى عجلة التربية الجماهيرية . ولا تسمح التربية الجماهيرية بما تسمح به المشروعات التجارية الكبرى التى تتطلب من المديرين ممارسة المبادأة بينما لا يسمح للمدرس إلا بمجال ضيق لإبداء رأيه الخاص ، هذا على الرغم من أن المعلم له رأيه الخاص مع تلاميذه فى داخل الفصل .

ويحد من استقلال المدرس الزيادة الكبيرة فى عدد المتخصصين التربويون والمستشارين والمشرفين والاخصائيين . وان كان هؤلاء الأخصائيون ضروريين إلا أنهم يقللون من عدد الأمور التى يمكن أن يقررها المدرس . ومن ناحية أخرى لا مجال لكثير من الشك فى أن عمل المدرسين معا كفريق يمكنهم من أن يتابعوا واجباتهم المعينة دون تدخل مما يتسبب فى إضعاف عمل كل منهم كما هو الحال غالبا حاليا .

وأخيرا بينما يتمتع صاحب المهنة بتقدير اجتماعى كبير فإن هذا لا ينطبق على المدرس باستثنا أستاذ الجامعة ، ويشعر رجل الشارع الذى قد لا يحلم بمناقشة الأطباء فى مسائل مهنية تتعلق بالمعرفة المهنية والكفاءة ، بحرية تامــة فى انتقاد قرارات المدرسين .

ومن الطبيعى أن يطمح التربويون فى الإرتفاع بمركزهم المهنى ، ومن بين الطرق التى تساعد على ذلك أن يكون للمدرسين رأى فى تقرير اختيار زملائهم . ومنها أيضا تحسين نوعية المدرسين ، ولكن قد يعترض على ذلك بأنه سيؤدى إلى تقليل عدد المؤهلين المصرح لهم بالعمل فى الوقت الذى يزداد فيه الطلب على المعلمين نظرا لتزايد عدد التلاميذ وطول فترة التعليم . والواقع أن هناك عوامل تسهم فى تحديد مكانة المعلم المهنية من أهمها :

١ الأهمية النسبية للمادة التى يدرسها ، فمعلم العلوم أو الرياضيات أو اللغات مثلا قد تفوق مكانته فى نظر الناس مكانة معلم الرسم أو الأشغال أو التربية الرياضيــة .
٢ – الطبقة الاجتماعية للتلاميذ الذين يعلمهم . فكلما زادت مكانتهم علا قدرهم .
٣ – عمر التلاميذ الذين يتعامل معهم ، فكلما كبر سنهم زادت مكانته .
٤ الأصل الاجتماعى للمعلم نفسه ، فمكانة المعلم لا تتوقف على صفاته الشخصية ومسئولياته فحسب وإنما أيضا على صلته الاجتماعية ومستواه العائلى . ونجد هذا بوضوح فى النظم الاجتماعية الطبقية .
٥ الجنس أيضا له دور فى تحديد المكانة المهنية للمعلم . فنظرا لما جرت عليه التقاليد فى المجتمعات المختلفة من عدم تساوى مكانة المرأة مع الرجل ووضعها فى مكانة أقل نجد أن الوضع المهنى للتعليم يتحدد بمدى غلبة الجنس . وقد يفسر هذا إلى جانب العوامل الأخرى انخفاض المكانة المهنية لمعلم المرحلة الأولى حيث نجد نسبة كثيرة من الإناث . ولنأخذ مثالا أخر على سبيل المناظرة من التعليم فى اليابان حيث نجد أن " الذكورة " عامل هام للاشتغال بمهنة التدريس ، والمعلم هناك مكانة محترمة مرموقة تضفيها عليه التقاليد . ومع أن هذا الوضع

قد بدأ يتغير بالنسبة للتعليم الابتدائى إذ يزيد فيه عدد المعلمات على النصف إلا أن معظم المعلمين ما زالوا من الذكور .

ويحصل المدرس على بعض المكانة من جانب التلاميذ بسبب الاتجاهات التى يحضرون بها إلى المدرسة . فالأطفال الصغار فى روضة الأطفال وفى الصفوف الأولى ينظرون إلى معلمهم على أنه بديل للوالدين وله كل القوة والسلطة التى يتمتعان بها . وهذه القوة التى يستمدها المدرس من الدور البديل للوالد تأخذ فى التناقص بسرعة بوصول الطفل إلى السنوات الابتدائية مما قد يعكس تناقص هيبة الوالد عند الطفل وذلك بسبب استمراره فى النمو والتفتح . والمدرس فى بعض الثقافات ، يكتسب مكانة من مصادر أخرى . ففى فرنسا مثلا ينظر إلى المدرس على أنه من أكثر المواطنين هيبة فى أى مجتمع صغير . فالأطفال يحضرون إلى المدرسة وهم موقنون بأن المدرس شخص ذو نفوذ كبير . وهو وضع يشابه وضع المعلم فى الريف المصرى فى الماضى . والواقع أن الحاجة ماسة لاجراء مزيد من الدراسات الخاصة بمكانة المعلم وكيف تتنوع من مجتمع لآخر .

فالمدرس فى بعض البلدان يكون مبجلا تاما وهو فى قليل من البلدان ينال قسطا أقل من الاحترام . لقد قامت مؤسسة " جالوب " وهى مؤسسة لاستطلاع الرأى العام فى أمريكا بعمل استفتاء عما يعتقده الشعب عن التعليم . وأظهرت نتائج هذا الاستفتاء أن المدارس لها مكانتها العالية وأن جمهور الناس يعتقدون أن المدرسين يؤدون عملا عظيما . ولكن عندما سئل جمهور الناس أن يذكروا مهنا أخرى لأصحابها نفس المكانة التى لدى المدرسين لم يذكروا مهنامثل مهن المحامين والأطباء وإنما ذكروا حرفا مثل الكهربائى والسباك وأعمال الخدمات الأخرى مثل الشرطى ورجل الإطفاء . وهذا يعنى أن العامة يعتقدون أن المدرسين يقومون بعمل طيب ولكن مستوى عملهم من ناحية المكانة ليس عاليا جدا . وهذا الموقف يتعارض مع الموقف فى بعض الدول الأخري التى يكون فيها للمدرس مكانة عالية .

ثالثا : سلطة المعلم ودوره :

لقد انقسمت أدوار المدرس انقساما حادا فى نهاية القرن . فقد كان من المنتظر

من المدرس أن يدرب الفكر ويعلم أصول اللياقة . لقدكان له امتياز تطوير اهتمام شخصى فى تلاميذه ولكن بطريق غير رسمى ، وتوسعت وظيفة المدرس تدريجيا حتى أنه اليوم يعلم على الأغلب خبرات تلاميذه العاطفية والفكرية كذلك . ويهتم على سبيل المثال باختيارهم للأصدقاء وأنشطتهم بعد خروجهم من المدرسة وتكيفهم الاجتماعى والنفسى ، وفى نفس الوقت قلت المسافة الاجتماعية بين المدرس والتلاميذ ، ولم يعد المدرس الحديث يوحى بالرهبة والاحترام مثلما كان الحال مع سابقيه ، ولكنه أصبح أكثر مرونة وأكثر تفهما وأكثر اهتماما رسميا بطلبته الذين يتمتعون بدورهم بمزيد من حرية الحديث وممارسة مزيد من المبادأة . ولقد سلم كثيرا من نفوذه إلى مجموعة الرفاق والكثير من مسئولياته إلى مختلف الأخصائيين التربويين .

وقد اعتبر المدرس تقليديا كمحافظ على التراث الثقافى .. وكان واجبه هو توصيل أية عناصر فى الخبرة الثقافية مما يجب الحفاظ عليه . إلا أن التربية التقدمية تتحدى هذا الرأى .. فبالنسبة للمذهب التقدمى واجب المدرس جزئيا محافظ وجزئيا محرك ومجدد للتقاليد الثقافية بمعاونة الشباب على التفكير البناء حول مشاكل العالم المعاصر .

ويؤمن المدرس التقدمى بأن التلميذ لو كان لديه مشكلة يريد حلها وذات اهتمام أصيل لديه فإنه يميل إلى مزيد من التعاون مع مدرسه وزملاء الفصل ، ويتحتم على المدرس حينئذ أن يكون مرشدا يساعد التلميذ على حل المشكلات التى يواجهها وإرشاده إلى كيفية اكتساب المعرفة والمهارات كى يقوم بذلك . ومن الناحية المثالية نجده يضع كل معرفته وخبرته تحت تصرف التلميذ حتى يستطيع الأخير أن يجد ما يحتاجه من عناصر لم يكن ليدركها أو يكتسبها إلا بعمل شاق .

ويخطط المدرس مع تلميذه ما يدرسون بدلا من أن يقول لهم ما يجب أن يدرسوه. ولكى يقوم بذلك فإنه يخلق فصلا دراسيا غير رسمى يعبر فيه التلاميذ عن ذواتهم بحرية وفى ظروف ملائمة ، وقد ينتقدونه فى الواقع .. ويعتبر هذا التدريس من وجهة النظر التقدمية أكثر طلبا وأكثر فائدة عن ذلك النمط من التدريس الذى يعد مسبقا ما يدرسه

التلميذ دون معرفة رأيه فى ذلك .

يقول كاونتس Counts وهو من المربين الأمريكيين المعروفين فى كتابه الذى يحمل عنوانا تساؤليا مثيرا : " هل تجرؤ المدرسة على بناء نظام اجتماعى جديد ؟ " :

Dare the School Build a New Social System ?

" .. إن يقينى الذى لا يتزعزع هو أن المعلمين يجب أن يصلوا إلى مركز القوة التى تمكنهم من تحقيق انتصاراتهم . وبمقدار ما يتاح لهم من صياغة المناهج وطرائق التدريس فى المدرسة يستطيعون أن يؤثروا تأثيرا إيجابيا على تشكيل الاتجاهات الاجتماعية والمثل العليا وأنماط السلوك لدى الجيل القادم . فعلى المعلمين مسئولية اجتماعية كبرى فى كل هذه الجوانب دون تحيز لطبقة معينة أو إهتمام وقتى طارىء . ولهذا يحتلون مكانا فريدا فى المجتمع .. وكذا تحقق مهنة التعليم قوتها وفعاليتها فى خدمة مصالح الجموع الكبيرة من الناس .

ونحن إذا ما نظرنا إلى السلطة على أنها القوة أو النفوذ الذى يخول بحكم القانون أو يمارس بصفة عملية فإننا نجد أن سلطة المعلم هى واقع حقيقى . فمما لا جدال فيه أن المعلمين كأفراد أو كأعضاء فى مهنة التدريس يمارسون تأثيرا معينا على التعليم فى معاملاتهم اليومية مع التلاميذ والآباء . صحيح أن وزارة التربية تضع المناهج وتقرر الكتب الدراسية لكل مدارسها وأن على كل مرس أن يتبع وينفذ تعليمات الوزارة وارشاداتها . وصحيح أيضا أن الوزارة بجهاز تفتيشها أو توجيهها الفنى تستطيع أن تتأكد من اتباع المدرسين لهذه التعليمات والإرشادات . ولكن المدرس على الرغم من ذلك له تصرفاته وقراراته الخاصة به . فهو وحده فى الفصل مع ثلاثين أو أربعين تلميذا لم يكتمل نضجهم بعد . وكل ما يحدث داخل الفصل يتوقف عليها ، أعنى المعلم . فهو الذى ينجح التلميذ أو يرسبه . وهو الذى يكافئه أو يعاقبه ، وهو الذى يشجعه أو يتجاهله ، وهو الذى يستطيع أن يكون واضحا مفهوما أو ملغزا محيرا . وبمعنى آخر هو صاحب سلطة فعلية . بل إن الجو العام داخل الفصل يتوقف عليه وهو الذى يحدده . فإذا استطاع أن يحافظ على النظام بسهولة وبمزاج طيب وتفاهم متبادل سارت عملية التعليم فى طريقها الصحيح وأدت نتائجها المرغوبة . والعكس إذا كان

لاذع اللسان حاد المزاج . وليس فى إمكان التلاميذ أن يعملوا شيئا بهذا الخصوص فالمعلم هو الذى يلون الجو العام داخل الفصل .

وتأتى سلطة المعلم أيضا من المعرفة والمعلومات التى يجيدها . فهو بالطبع يعرف الكثير عن تلاميذه وعن مادته الدراسية التى يعلمها وعن طرق التعليم وعن المجتمع ، بل ويعرف عن حياة تلاميذه معلومات أكثر مما يعرفون عنه . وتقويم المعلم لتلاميذه قد يكون متحيزا غير عادل أو متأثرا بعوامل أخرى غير دراسية أو تحصيلية . وقد يختلف التلاميذ والآباء مع تقويمه . وقد يرفضون مفاهيمه عن السلوك الجيد والسلوك السيء وقد يختلفون فى أمور أخرى كثيرة . ولكن المعلم هو الذى يضع درجة التلميذ وهو الذى يكتبها ويسجلها وهو الذى يحكم على نجاحه وفشله . إن للمدرس أدوارا متعددة يلعبها فى الفصل ، وفى كل واحد من هذه الأدوار تجلل المعلم هالة القوة والسلطة . لقد ذكر ماكليلاند McLelland (١٩٧٥) أن التدريس مهنة موجهة القوة وأن وظيفة المعلم فى الفصل ربما تفى ببعض احتياجات القوة ، وخاصة بالنسبة للمعلمين الذكور . والمدرس بالتأكيد هو الذى يستخدم القوة بمهارة ويمكنه ممارسة هذه القوة بأساليب مستبدة أو لطيفة . والاستبداد الزائد نادراً ما يكون بالفصل . فالمعلمون عادة يطالبون التلاميذ بما يجب عليهم أن يفعلوه . ثم يحاول التلاميذ من ناحيتهم عمل ذلك وينفذون الأوامر بالضبط بقدر إمكانهم . وهذا لا يعنى أن المعلمين فى فصل بدون قيود لا يمارسون القوة لأن الأمر بالنسبة لهم أنهم يمارسون القوة ولكن بطريقة أكثر ذكاء ولطفا . وقد يكون معلم الفصل الذى لا يفرض قيودا ذا تأثير هائل على ما يفعله التلاميذ وعلى الكيفية التى يتفاعل بها معهم أو التى يتفاعلون بها مع بعضهم البعض .

ولقد كشفت دراسات ماكليلاند أيضا عن اختلافات هامة فى الطريقة التى يمارس بها كل من المدرسين والمدرسات القوة . فالمدرسون يمارسون القوة من خلال تأكيد ذاتهم عقليا . أما بالنسبة للمدرسات فإنهم يمارسن القوة بطريقة تتسم بأساليب أكثر رقة . ويؤثرن على الآخرين بالحيل التى يمارسنها حسبما يتطلبها كل موقف من المواقف . وبناء على ذلك قد يتأتى للمعلمة ممارسة القوة بكونها جذابة أو مؤثرة أو بطريقة تتسم بالفراسة . أما المعلم فيكون أكثر ميلا لمحاولة الإمساك بزمام الموقف

والتحكم فيها . إن مثل هذه الاختلافات بين الذكور والإناث من المعلمين فى حاجة إلى دراستها فى إطار العمل داخل الفصل ومن خلال الهيكل الإدارى للمدارس أيضا .

بيد أن الاختلافات بين المدرسين والمدرسات فى استخدام السلطة ربما تكون نتيجة لتاريخ طويل للجنس البشرى يرجع إلى العصور البدائية . وهناك ما يشير إلى أن الطريقة التى يمارس بها المدرسون والمدرسات السلطة على التلاميذ فى سبيلها إلى التغيير . ذلك أن المناهج والبرامج الراهنة الخاصة بإعداد المعلمات وعملهن تجعلهن أكثر حزما وصرامة . ويجب دراسة مثل هذه الاحتياجات التدريبية للمعلمين فى ضوء ما تكشف عنه دراسة كيفية تأثير مثل هذه البرامج فى سلوك المدرسين فى الفصل . ويبدو أن حزم المعلم وصرامته فى الفصل ليست بالأمر المستحب . كما يبدو أن الدور التقليدى للمرأة فى ممارستها للقوة بوسائلها الخاصة هو الأسلوب الأمثل فى التطبيق فى الأنواع المختلفة من الفصول وخاصة تلك الفصول التى لا تتمسك بالرسميات . والواقع أن النموذج الأمثل لاستخدام المعلم للسلطة يجب أن يكون ملائما للعمل داخل الفصل التقليدى حيث يكون قائدا حازما . وبمعنى آخر :

> « إن الدور الرئيسى للمدرس بصفته المهنية هو الدور التنفيذى . فالمدرس ممثل النظام القائم وعليه أن يكون مستعدا دائما لفرض الانسجام والنظام . إن المدرس يمثل النظام القائم للعمل . وهو لهذا يعيد الفصل إذا حاول الشرود إلى دائرة العمل الروتينى المجهد فى إكساب المهارات والمعلومات . إن المعلم ممثل السلطة وهو لهذا فى موقف صاحب العظمة » .

ولعل من أهم التساؤلات الرئيسية حول الدور الذى يلعبه المعلم يتعلق بطبيعة هذا الدور . هل هو دور المحافظ على تقاليد المجتمع ؟ أو الوسيط بين جيل وآخر ؟ أو هو العنصر الفعال فى إحداث التغيير الاجتماعى ؟ وعلى كل حال يمكن القول بأن التقاليد المتبعة فى معظم المجتمعات تضفى عليه أول هذه الأدوار وهو المحافظة على تقاليد

المجتمع .

وإذا كان هدف التربية والتعليم كما تحدده المادة الأولى من ميثاق الوحدة الثقافية العربية هو " تنشئة جيل عربى واع مستنير مؤمن بالله مخلص للوطن العربي ، يثق بنفسه وبأمته ويدرك رسالته القومية الإنسانية ويتمسك بمبادىء الحق والخير والجمال ويستهدف المثل العليا الإنسانية فى السلوك الفردى والجماعى " فإن دور المعلم يتمثل فى الالتزام الخلقى والمهنى بالعمل على تحقيق هذا الهدف .

متناقضات دور المعلم :

إن وضع المعلم فى نطاق النظام التعليمى وكذلك فى نطاق التركيب الاجتماعى يتحدد بالضغوط المتضاربة للمطالب التى يتطلبها غيره منه ويتطلبها هو من نفسه . ومن هنا يمكننا أن نتوقع أن ما يعرف بالصورة المهنية التى يرى المعلم نفسه عليها هى أبعد ما تكون عن التوحد . حقيقى أن التناقض بين النشاط المهنى وبين البيئة الخارجية ووقت الفراغ يمكن أن يحدث فى أى مهنة ولكن بالنسبة للمعلمين بصفة خاصة يكون هذا التناقض حادا ومشحونا بالتوتر لأنه يعكس تعارض عالمين : عالم الناشئة من التلاميذ الذى ينتمى إليه المعلم وعالم الكبار الخارجى بجوانبه الاجتماعية الذى يحياه المعلم . ولا توجد بحوث ميدانية على المجتمع العربى بصفة عامة لإلقاء الضوء على متناقضات دور المعلم بين المهنة وحياته الاجتماعية .

وربما يكون من المفيد أن نهتدى هنا ببعض الدراسات التى عملت فى الخارج ونعنى بها الدراسات التى قام بها " جيتزيلز " Getzels و " جوبا " Guba (P.164) عن متناقضات دور المعلم . وعلى الرغم من أن هذه الدراسات عملت على المجتمع الأمريكى ومن ثم يصعب تعميمها إلا أنها مفيدة فى استخدامها أسسا للمقارنة . وعلى كل حال فقد كشفت هذه الدراسة عن ثلاثة ميادين رئيسية يتناقض فيها دور المعلم . أول هذه الميادين يتعلق بالدور الاجتماعى الاقتصادى للمعلم حيث يتوقع منه مستوى من الحياة والمعيشة لا توفره له إمكانياته المادية . وثانيها يتعلق بدور المعلم كمواطن . وفيه يواجه المعلم قيودا مفروضة على سلوكه العام والخاص . وقد تمتد هذه القيود فتشمل

التدخين وشرب الخمور والرقص والملبس والانتظام فى حضور الصلوات والنشاط الدينى . وثالثها يتعلق بالدور المهنى وإجادته لفنه وميدان تخصصه . وفيه قد يواجه المعلم قيودا على حريته الأكاديمية أو معارضة لأحكامه المهنية من جانب الفئات الاجتماعية .

وإذا جاز لنا أن نتخذ هذه الميادين الثلاثة أساسا للمقارنة نجد أن وضع المدرس فى بلدنا بصفة عامة لا يختلف عن نظيره من حيث توقع المجتمع مستوى معيشة للمعلم لا يتسنى له بحسب إمكانياته المادية . أما من حيث دور المواطنة فالمدرسون كمواطنين يتمتعون بحرياتهم العامة والخاصة بنفس الدرجة التى تتمتع بها أى فئة أخرى فى المجتمع . وليست هناك قيود خاصة على المدرسين فى سلوكهم العام أو الخاص إلا ما يتعلق بقواعد وأصول الآداب العامة التى يجب على كل فرد فى المجتمع أن يراعيها . وبالنسبة لدورهم المهني نجد على ما يبدو أن المدرسين لا يلقون معارضة خاصة لحريتهم الأكاديمية من فئة اجتماعية معينة . وربما يحدث ذلك من جانب بعض النظار أو المفتشين عندما يحاولون أن يفرضوا على المعلم رأيا معينا فقد لا يوافق عليه أو يرفضون له رأيا يكون مقتنعا بجدارته الفنية .

المعلم والنظام :

إذا نظرنا إلى مشكلة النظام المدرسى نجد أن المدرس الآن قد أصبح له مزيد من السيطرة على التلاميذ لأن التربية والتعليم أصبحتا بشكل متزايد مفتاحا لأحسن الوظائف والنفوذ الاجتماعي . إلا أن هذه السيطرة لا تعوض السلطة التى فقدها . إن من ينسبون إليه السيطرة هم التلاميذ الذين يرون فيه مصدرا للمعرفة والمهارات التى يرغبون في اكتسابها . وعلى المدرس فى محافظته على النظام أن يتعامل مع تلاميذه إلى حد يمكن أن يبعده عن الموقف التسلطى والاستبدادى . ويشجع المدرسون المحدثون عادة تلاميذهم على إطلاق دوافعهم بدلا من كبتها لأنهم يتعاملون معهم على أساس من الحرية والتسامح . إلا أن ذلك قد يوقع المدرس فى حيرة إذ كيف يساعد الطفل على إطلاق دوافعه ، وفى نفس الوقت يفرض عليه شيئا ما . وكيف ينقل

التراث إذ لم يهتم به تلاميذه بحيث يتقبلونه .

وتسمح وجهة النظر المحافظة أن يكون الأطفال تحت سيطرة مدرسيهم الذين يحترمونهم فإذا توقف المدرس عن القيادة اضطرب الفصل واختل النظام . وإذا أصبح من ناحية أخرى أوتوقراطيا فإن التلاميذ يتضايقون ويشعرون بالإحباط . ويجب أن يتأكد المدرس من أن الضوابط المطبقة على تلاميذه عادلة وإلا فلن يقبلوها ولن يتحقق النظام الذاتى . وبإيجاز نقول لو استطاع الأطفال أن يضبطوا أنفسهم فإنهم فى حاجة إلى قيود تمكنهم من احترامها كما أنهم فى حاجة إلى مدرسين يترسمون خطاهم .

إن إحدى طرق تحقيق نفوذ وسلطة المدرس هى العمل على جذب مزيد من الناس للعمل فى المهنة وتقليل ساعات العمل حتى يمكن أن يقضى أولياء الأمور ساعات أطول فى منازلهم . وسيؤدى ذلك حتما إلى بعث سلطة الرجال لا فى المدرسة فحسب وإنما فى الأسرة أيضا .

لقد كان العقاب معروفا فى الممارسات التربوية منذ العصور القديمة كوسيلة لحفظ النظام وحمل التلميذ على التعلم . إلا أن الثواب كان ينظر إليه أيضا على أنه وسيلة أفضل . ودعا كثير من المربين على مختلف العصور إلى تفضيل استخدامه . وقد أكدت التجارب التي أجراها علماء النفس على أثر الثواب والعقاب هذه النتيجة . إذ وجدوا أن كلا النوعين يؤدى إلى التعلم إلا أن الثواب أبقى أثرا فى حين أن أثر العقاب مرهون بوجود العقاب . وهذا يعنى أن الطفل إذا أمن العقاب . فإنه يعود إلى سلوكه القديم . أى أن العقاب لا يحل المشكلة وإنما يمنع من ظهورها بطريقة مؤقتة .

والواقع أن العقاب كوسيلة للتأديب والتهذيب شرعته الأديان والقوانين المدنية . والإسلام شرع العقاب لما فيه من صلاح حياة الناس واستقرار أمورهم. قال تعالى " ولكم فى القصاص حياة " . وبالنسبة للتربية الإسلامية للصبيان والناشئة فإنه يجوز استخدام العقاب لكن بالشروط التى وضعت لها . وبناء على ما يذهب إليه المربون المسلمون أن التأديب يجوز إذا كان بهدف منفعة الصبيان وليس بسبب غضب المؤدب .

ولا يجوز أن يزيد المؤدب فى ضربه على ثلاث درر تمشيا مع قول النبى صلى الله عليه وسلم : " أدب الصبى ثلاث درر فما زاد عليها قوصص يوم القيامة .. " ، ومع أن هذا الحديث واضح بالنسبة لعدد الضربات التى يوقعها المؤدب على تلميذه إلا أن بعض علماء المسلمين يزيدونها إلى عشر تبعا لما جاء عن النبى صلى الله عليه وسلم : " لا يضرب أحدكم أكثر من عشر أسواط إلا في حد " .. ويبدو أن الحديث الأول أقرب إلى مقصدنا لأنه يتعلق بتأديب الصبيان صراحة .

واشترط المربون المسلمون أن يكون العقاب على قدر الذنب دون إسراف . وقد طالبوا المعلم بأن يكون رفيقا بتلاميذه عادلا معهم لأنه ينزل منهم منزلة الوالد . ويجب ألا يبادر المعلم إلى العقاب عندما يخطىء الطفل وإنما يجب أن ينبهه مرة أخرى بعد أخرى . ويكون العقاب هو الأسلوب الذى يلجأ إليه المعلم فى نهاية المطاف . وقد نهى المربون المسلمون المعلم عن استخدام العقاب وهو فى حالة الغضب حتى لا يكون ضرب أولاد المسلمين لراحة نفسه . وعندما يلجأ المعلم إلى الضرب يجب أن يكون الضرب من واحدة إلى ثلاث كما أشرنا ويستأذن ولى الأمر فيما زاد عن ذلك ، وأن يقوم المعلم بالضرب بنفسه ولا يتركه لأحد التلاميذ .وأن يكون الضرب فى أماكن غير حساسة من الجسم كالرجلين أو اليدين مثلا ويتجنب الضرب على الوجه والرأس والأماكن الحساسة من الجسم . وأن تكون آلة الضرب هينة لينة كالدرة أو الفلقة أو عصا رفيعة رطبة . ويتشدد علماء التربية الإسلامية فى جزاء المعلم إذا خالف أصول عقاب تلاميذه . فذهب ابن سحنون إلى أن المعلم إذا عاقب تلميذا لا يجوز له تأديبه فأخطأ وفقأ عينه أو أصابه فقتله ، فإن على المعلم الكفارة فى القتل ودفع الدية للتعويض إذا جاوز حد التأديب إلى القسوة . وإذا لم يجاوز المعلم الحد فلا دية عليه . وإذا ضرب المعلم الصبى بشىء غير مسموح به فقتله فعلى المعلم القصاص . وهكذا نجد أن التربية الإسلامية تضع شروطا مقيدة ومنظمة لاستخدام العقاب . وأولى بالمعلم أن يستخدم أسلوب الترغيب بدلا من الترهيب . ويجب أن ينظر المعلم إلى مشكلات النظام فى الفصل على أنها قد تعنى أن درسه وطريقته وأسلوبه لا يبعث على إثارة اهتمام التلاميذ بالتعليم . وقد دعا كثير من المفكرين التربويين المعلمين إلى أن يجتهدوا دائما فى أن يكون درسهم مشوقا ومثيرا للرغبة والفضول إلى التعلم عند التلاميذ . وعندها ستختفى كثير من مشكلات النظام

فى الفصل . كما يجب على المعلم أن يدرس دائما الأسباب التى تؤدى إلى ظهور أى مشكلة من مشكلات النظام كعدم الإنتباه مثلا فى أثناء الدرس أو الغش فى الامتحانات أو الشغب أو الكذب أو السرقة وغيرها . .

حفظ النظام :

عندما يلتقى المعلم مع تلاميذ جدد فى الفصل لأول مرة تكون مسالة حفظ النظام أهم ما يشغل باله . هل سيقبلون سلطته وقيادته ؟ هل سيستطيع أن يحملهم على العمل بنشاط ؟ إن كثيرا من المعلمين يقلقهم ذلك فى البداية وإن كثيرا من المعلمين نوى الخبرة يعتبـرون أن الدروس الأولـى للمعلـم مع التلاميذ الجدد تكون حاسمة فى تحديد علاقته بهـم .

إن تحقيق النظام فى أى مجموعة يتضمن تقبل الأعضاء لأهداف معينة مشتركة يتعاونون على تحقيقها من خلال حفظ النظام . وهذا ينطبق على التدريس بالطبع . لكن يحتاج المعلم بالإضافة إلى ذلك أن يعمل على إرساء قواعد السلوك والتى يتحدد بمقتضاها ما هو مقبول ، وما يريده وما يتوقعه المعلم من التلاميذ من ناحية النظام أو الانضباط أو العمل فى الفصل . إن لدى التلاميذ معايير خاصة بهم اكتسبوها من مصادر مختلفة كالمنزل أو الأصدقاء أو المعلمين أو من المدرسة بصفة عامة . وإذا كانت مجموعة التلاميذ فى الفصل الدراسى قد تعايشت معا فترة من الزمن فإن بعض هذه المعايير قد استقرت بينهم بالفعل . كما تكون معايير السلوك قد استقرت بينهم أيضا . ففى أحد الفصول على سبيل المثال قد يكون من النمط السلوكى السائد بينهم الرغبة والحرص على توجيه الأسئلة . وفى فصل آخر قد يكون العكس تماما وتكون السلبية وعدم الاستجابة هى النمط السائد بينهم . ومثل هذه الأنماط السلوكية للتلاميذ فى الفصل إذا ما تكونت تميل إلى الاستمرار لما يترتب عليها من تحقيق الثبات والاتزان بين المجموعة . فكل تلميذ لديه توقع عن سلوك الآخرين وتوقع الآخرين لسلوكه . ومن ثم فعليه أن يكيف سلوكه تبعا لذلك . وقد تعمل المجموعة على فرض معاييرها بالقوة إذا خالفها أحد أعضائها . ومن مصلحة المعلم أن يعرف هذه المعايير حتى يعمل على

الاستفادة منها . فإذا علم المعلم مثلا أن التلاميذ يجلسون فى الفصل كيفما أرادوا يكون من العبث إذن أن يصر على أن يجلس كل تلميذ فى المكان الذى يحدده هو له . وإذا استطاع المعلم أن يوازن بين ما يجب أن يعمله وبين ما يتوقعه فإنه سيتفادى خلق المشكلات أو تعقيد الأمر فى حين يكون الأمر نفسه تافها أو لا يستحق الوقوف عنده . وفى نفس الوقت ينبغى على المعلم أن يعرف أين ومتى يقف بثبات ويصر على رأيه .

وعندما يتولى المعلم أمر فصل جديد فإن التلاميذ يعرفون عن يقين أن له سلطة عليهم بحكم دوره وأنه بدون شك سيستخدم هذه السلطة بفهم . لكنهم لا يعرفون على وجه التحديد حدود هذه السلطة ولا كيف أو متى سيستخدمها . ومن ثم يبادر التلاميذ إلى اكتشاف الموقف بالتحرك بحرص لاختبار هذه الحدود واستيضاح الأمور التى يتقبلها المعلم واكتشاف الأمور الأخرى التى تساعدهم على التنبؤ بسلوكه . وهكذا يستطيع التلاميذ بالتدريج أن يتوسعوا فى فهمهم وتوقعهم لسلوك المعلم وأن يصلوا من خلال ذلك إلى معرفة الفجوات التى قد ينفذون منها لتحقيق مآربهم . يقول أرجايل Argyle : وهو أحد المربين ، لم يعد السلوك الاجتماعى فى الفصل وفى غيره سرا كما كان الحال منذ عشر سنوات مضت . إننا نعرف أن العلاقات الشخصية المتبادلة تتكون من خلال الإشارات غير اللفظية كحركات العين وتعبيرات الوجه وحركة الجسم والإشارات والمجاورة والتهيؤ ونغمات الصوت . ويستخد م المعلمون عادة حركات العين والإشارات ونغمات الصوت لضبط الفصل وحفظ النظام فيه . ويمكن أن نمثل لذلك بنظرة المعلم عن قصد إلى تلميذ معين أو مجموعة من التلاميذ ، أو رفع الحاجبين كدليل على الدهشة أو ابتسامة الرضا عندما يبذل تلميذ ما جهدا فى الإجابة أو الصمت المفاجئ فى وسط الجملة أو الصمت من أجل الهدوء أو التحول المفاجىء لنغمة صوتية أيضا وهكذا .

إن من الصعب أن يقوم الإنسان بحوارين فى وقت واحد . لكن ذلك هو ما يفعله المعلم عادة أثناء تدريسه . فالحوار بالكلام الذى يقوم به المعلم فى شرحه للدرس يكون مصحوبا بحوار آخر بدون كلام لحفظ الإنضباط فى الفصل . وهذا النوع الأخير من الحوار يتضمن علاقة متبادلة بين المعلم والتلميذ كأى نوع آخر من الحوار . فالتلميذ

يصدر إشارات يستقبلها المعلم ويفسرها ويقوم بدوره بالرد عليها أو الاستجابة لها بالإشارات أيضا .

وهناك من الدلائل ما يشير إلى أن هذا النوع من الحوار إذا ما أحسن استخدامه يساعد على فعالية الانضباط . فأحد البحوث التي أجريت على دراسة الطفل المشكل يؤكد الفكرة العامة أن من المهم بالنسبة للمعلمين أن يعطوا انطباعا لتلاميذهم أنهم على وعى بما يدور حولهم وأن لهم عيونا فى ظهورهم يرون بها .

ومن المهم للمعلم إذن أن يتعرف على الإشارات غير اللفظية التى تصدر عن التلاميذ حتى يستطيع أن يبدأ فى مثل هذا الحوار . ويمكن أن نضرب أمثلة لمثل هذه الإشارات بعدم استقرار التلميذ فى الجلوس كدليل على التعب أو الرفض ووجوم الوجه الذى يدل على عدم الفهم والنظرات الجانبية الخفيفة التى تحاول أن تختبر ما إذا كان المعلم يرى التلميذ أم لا وهكذا .

ويحتاج المعلم إلى تفسير مثل هذه الإشارات وهذا يتطلب ألفة وحساسية بلغة الاتصال غير اللفظى . وفى ضوء هذا التفسير يستجيب المعلم بإشارات تحمل رده . ومن أمثلة هذه الإشارات أن ينظر المعلم إلى أصحاب النظرات الجانبية حتى يشعرهم بأنه يراهم أو أن يقطب جبينه كدليل على الرفض أو بالنظرة غير العادية إلى التلميذ لاشعاره بالخطأ وهز الرأس كدليل على الموافقة - وكل هذه الرشارات يمكن أن تتم بينما يقوم المعلم بالشرح أو مناقشة التلاميذ .*

أسئلة المعلم :

تلعب الأسئلة التى يثيرها المعلم أمام تلاميذه دوراً هاما فى مساعدتهم على التعلـم. ولذلك يعتبر توجيه الأسئلة من جانب المعلم إلى التلاميذ جزءاً لا ينفصل عن عملية التدريس . وقد يشار إلى هذه الطريقة أحيانا بطريقة الحوار أو الطريقة "السقراطية" نسبة إلى سقراط الفيلسوف الإغريقى الشهير الذى تنسب إليه هـــــذه

---

* لمزيد من التفصيل ارجع لكتاب نفس المؤلف بعنوان : المعلم وميادين التربية . الأنجلو المصرية . ١٩٩٣ .

الطريقة . وإثارة مثل هذه الأسئلة تحمل التلاميذ على التفكير وتستثير دوافعهم للتعلم وحب استطلاعهم لمعرفة ما يجهلون . كما أنها تحقق تفاعلا مرغوبا فى عملية التعلم بين المعلم والمتعلم . وتجعل من طريقة التدريس أسلوبا للأخذ والعطاء . وينبغى على المعلم أن يعد أسئلته بعناية ودقة . وأن يحسن توجيهها للمتعلم . وهناك عدة اعتبارات ينبغى على المعلم أن يراعيها فى هذا الصدد من أهمها :

أن تكون صياغة الأسئلة بطريقة واضحة مفهومة ومحددة .

ألا يوجه أكثر من سؤال فى وقت واحد .

أن يتيح بعض الوقت بعد توجيه السؤال للتفكير فى الإجابة من جانب التلاميذ .

أن يستخدم نفس الألفاظ والعبارات عند إعادة السؤال منعا للغموض واللبس إذا احتاج الأمر إلى تكرار السؤال ثانية .

أن تكون الأسئلة مثيرة للتفكير متحدية لذكاء التلاميذ دون أن تكون على درجة كبيرة من الصعوبة أو الغموض .

- أن تكون الأسئلة متدرجة فى صعوبتها حتى يضمن استجابة التلاميذ من أول سؤال .

أن يمتدح دائما إجابات التلاميذ ويشجعهم لاسيما فى حالات الإجابة الجيدة .

أن يستخدم عبارات المدح والتشجيع مثل : " أحسنت " – " عظيم " – " ممتاز " وذلك لحفز التلاميذ على مزيد من التفاعل فى عملية التعلم .

- ألا يركز الأسئلة على تلميذ معين أو مجموعة قليلة من التلاميذ وإنما يجب أن يوزع الأسئلة وأن يحاول إشراك جميع التلاميذ فى المناقشة .
- أن يلخص فى نهاية المناقشة أهم النقاط التى أثيرت فيها وهذه تعتبر طريقة جيدة لإنهاء المناقشة .

أنواع الأسئلة :

هناك عدة أنواع من الأسئلة من المفيد للمعلم أن يلم بها . لأن هناك أسئلة أفضل من غيرها . ونصنف أنواع الأسئلة إلى أربعة أنواع رئيسية هى :

أ – أسئلة مباشرة مغلقة : وهى الأسئلة التى يوجهها المعلم إلى تلميذ معين وتكون لها إجابة واحدة فقط مثل : ما هى عاصمة سويسرا يا وائل ؟

ب أسئلة مباشرة مفتوحة : وهى الأسئلة التى توجه إلى تلميذ معين وتكون لها أكثر من إجابة مثل : ماذا تفضلين من الهوايات يا سهام ؟

هـ – أسئلة غير مباشرة مغلقة : وهى الأسئلة التى توجه لكل التلاميذ وتكون لها إجابة واحدة مثل : ما هى الدول المكونة لمجلس التعاون الخليجى ؟

د – أسئلة غير مباشرة مفتوحة وهى الأسئلة التى توجه لكل التلاميذ وتكون لها أكثر من إجابة مثل : كيف يحافظ الإنسان على صحته ؟

والجدول التالى يلخص التصنيفات الأربعة لأنواع الأسئلة :

	أسئلة مغلقة	أسئلة مفتوحة
أسئلة مباشرة	موجهة لتلميذ معين ولها إجابة واحدة	موجهة لتلميذ معين ولها أكثر من إجابة
أسئلة غير مباشرة	موجهة لكل التلاميذ ولها إجابة واحدة	موجهة لكل التلاميذ ولها أكثر من إجابة

وينبغى أن نشير إلى أن الأسئلة المغلقة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة لا تثير كثيرا من النقاش حولها عادة . أما الأسئلة المفتوحة فهى على خلاف ذلك لتعدد إجاباتها وإمكانيات إثارة الحوار والنقاش حولها .

أسئلة التلاميذ :

يخشى كثير من المعلمين أية أسئلة يوجهها التلاميذ لهم توجسا منهم بأنهم قد لا

يعرفون إجاباتها أو الرد عليها . ومن ثم يكونون فى موقف محرج أمام تلاميذهم مما يؤثر على مكانتهم ونفوذهم وتأثيرهم . وقد تكون الأسئلة عامة لا تتصل بمادة تخصص المعلم أو قد تكون الأسئلة متعلقة بهذه المادة . ولاشك فى أن سعة أفق المعلم وخبرته وإجادة معرفته بالمادة الدراسية ضرورية لكى يستطيع التعامل مع مثل هذه الأسئلة . وقد يشرك التلاميذ فى المناقشة ويطالبهم بالتفكير فى الإجابة لاسيما إذا كان السؤال مفاجأة له أو أنه لا يعرف الإجابة عليه . ويجب أن يبدو المعلم فى مظهر الواثق من نفسه أمام تلاميذه . وليتذكر دائما أنه فى موقف المربى مثله مثل الآباء قد يتعرضون لأسئلة محيرة من أطفالهم وقد لا يعرف الآباء الإجابة عليها . ومع ذلك فإنهم يحسنون التصرف مع أبنائهم فى مثل هذه المواقف.وربما يطلب المعلم من تلاميذه بالرجوع إلى المكتبة للبحث عن الإجابة ومناقشتها فى الدرس القادم . ويجب أن يعد المعلم نفسه جيدا بالنسبة لموضوع درسه قبل أن يقوم بتدريسه حتى يكون متمكنا من المادة التى يقوم بتدريسها . ويستطيع المعلم أن يتوقع كثيرا من الأسئلة التى يمكن أن يثيرها التلاميذ وأن يكون مستعدا للإجابة عليها . وقد يكون السؤال متعلقا بموضوع سيأتى شرحه فيما بعد فيجب أن يوضح ذلك . إن أسئلة التلاميذ تتيح فرصة طيبة للمعلم للتفاعل مع تلاميذه وعليه أن يمتدح إثارة مثل هذه الأسئلة وأن يعبر لهم عن سعادته وسروره وترحيبه بها .

مواجهة المواقف الحرجة :

يواجه المعلم أحيانا بعض المواقف الحرجة . ومن السهل على المعلم المتمرس ذى الخبرة أن يتوقعها وأن يتعامل معها . أما بالنسبة للمعلم المبتدىء فقد تضعه فى موقف لا يحسد عليه إذا لم يحسن التصرف إزاءها . وسنحاول فى السطور التالية أن نشير إلى بعض هذه المواقف وكيف يتصرف المعلم إزاءها :

س ١ : ماذا يفعل المعلم إذا وجه إليه أحد التلاميذ سؤالا لا يعرف إجابته ؟

جـ ١ : فى هذه الحالة يجب أن يكون المعلم هادىء الأعصاب وألا يظهر أى إنفعال يدل على الضعف أو التخاذل . وينبغى ألا يتفادى المعلم السؤال أو يتجاهله إلا إذا

كان لديه سبب قوى لذلك . ويجب ألا يستخدم المعلم أسلوب الهجوم أو التحقير أو التأنيب للتلميذ ليحطم روحه المعنوية كرد فعل للموقف بل يجب أن يشكر التلميذ على السؤال ويبين أهميته . ويجب أن يعطى نفسه فرصة للتفكير والتريث بأن يوجه السؤال إلى الفصل برمته مطالبا التلاميذ بأن يحاولوا الإجابة على السؤال . وما إذا كان هناك أحد يعرف الإجابة . وهذه الطريقة تثير اهتمام التلاميذ لاسيما بالنسبة لأولئك الذين يعرفون الإجابة الصحيحة وقد يطالب المعلم التلاميذ بأن يبحثوا عن الإجابة الصحيحة لمناقشتها فى الحصة القادمة . وعلى المعلم أيضا فى هذه الحالة أن يبحث عن الإجابة الصحيحة وأن يستعد لها فى الحصة التالية . ومن الأفضل ألا يأخذ المعلم كل المسئولية على عاتقه وإنما يجب أن يشرك معه التلاميذ وأن ينتهز الفرصة ليجعلها موقفا تعليميا حقيقيا بعيدا عن التكلف أو السيطرة .

س ٢ : ماذا يفعل المعلم إذا لاحظ تزايد الملل وفقد الاهتمام عند بعض تلاميذه ؟

جـ ٢ : هنا ينبغى على المعلم أن يتصرف على الفور بذكاء حسب تقديره للموقف . فقد يكون ذلك راجعا إلى أن جو حجرة الدراسة خانق غير متجدد الهواء نتيجة لاغلاق الشبابيك . وفى هذه الحالة قد يطالب المعلم التلميذ بجوار الشباك أن يقوم بفتحه لتجديد الهواء . وقد يكون فى هذا الإجراء تنشيطا للفصل برمته وتجديدا للحيوية فيه . وقد يكون الموقف راجعا إلى أن أسلوب المعلم فى التدريس غير مشوق بدرجة كافية . وهنا ينبغى أن يراجع المعلم أسلوب تدريسه وأن يقطع رتابة الدرس باثارة سؤال متعلق بموضوع الدرس . أى ينتقل المعلم من موقف الإلقاء إلى موقف المناقشة . ويمكن أن يغير المعلم فى مواقف التعلم حسب تقديره . وقد يكون الملل راجعا إلى التعب والإجهاد لأن وقت الدرس فى آخر الدروس وهنا قد يفضل المعلم استخدام الأسلوب العملى فى التدريس لتجديد النشاط أى يطالب التلاميذ بعمل شىء تحريرى أو ممارسة نشاط عملى . ويجب أن يستفيد المعلم من هذه المواقف لتحسين أساليب تدريسه وإكتشاف طرق أخرى أفضل وأكثر استثارة لنشاط التلاميذ واهتماماتهم.

س ٣ : ماذا يفعل المعلم إذا وجه إليه نقد أو صحح أحد التلاميذ خطأ فى كلامه أو عدم دقة فى عبارة ؟

جـ ٣ : يجب أن يكون المعلم في هذه الحالة واسع الصدر وأن يتقبل الموقف بروح رياضية وأن يناقش التلميذ فيما يوجهه من نقد مع إشراك التلاميذ فى المناقشة ومعرفة رأيهم فيها . وقد يمتدح المعلم وجهة نظر التلميذ وقد يبين له الخطأ فيها أو نقط الضعف . وفى حالة تصحيح الخطأ فعلى المعلم فى هذه الحالة أن يشكر التلميذ صراحة على ذلك وعلى إهتمامه ومتابعته وأنه يود أن يرى غيره فى الفصل على هذه الدرجة من الاهتمام ويجب ألا يلتمس المعلم أى أعذار أو أن يتبع أسلوبا معوجا أو ملتويا لتصحيح الموقف كأن يقول للتلميذ مثلا إننى كنت أختبركم ووقعت فى الخطأ عمدا لأعرف مدى انتباهكم . فهذا أسلوب مكشوف يفقد التلاميذ الثقة فى المعلم . وخير له أن يكون واضحا صريحا فى تقبل تصحيح الخطأ وليعلم أن كل إنسان معرض للخطأ وجل من لا يسهو . ويجب أن يعمل المعلم كل ما فى وسعه لكسب ثقة تلاميذه فى علمه ومعرفته وثقافته بسعة إطلاعه وتجدد معلوماته .

مراجــع الكتــاب

أولا : المراجع العربية :

١ الأبشيهى (شهاب الدين محمد) : المستطرف فى كل فن مستظرف ، دار إحياء التراث العربى ، بيروت ، الطبعة الأخيرة .

٢ - ابن خلدون : المقدمة .

٣ - ابن سينا : كتاب السياسة .

٤ - ابن مسكويه (١٩٥٩) : تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق ، مطبعة صبيح القاهرة .

٥ - أحمد أمين (١٩٦٩) : الأخلاق ، دار الكتاب العربى ، بيروت .

٦ - أحمد أمين (١٩٧٨) : زعماء الإصلاح فى العصر الحديث ، مكتبة النهضة المصرية.

٧ - أحمد شلبى (١٩٧٩) : تاريخ التربية الاسلامية ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

٨ - أحمد فؤاد الأهوانى (١٩٧٥) : التربية فى الإسلام ، دار المعارف ، القاهرة .

٩ - أسماء حسن فهمى (١٩٤٧) : مبادىء التربية الإسلامية . مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة .

١٠ - الأصفهانى (الراغب) (١٩٨٠) : الذريعة إلى أحكام الشريعة ، دار الكتب العلمية ، بيروت .

١١ - الأصفهانى (الراغب) (١٩٨٨) : تفصيل النشأتين وتحصيل السعادتين ، دار الغرب الإسلامى ، بيروت .

١٢ توفيق الطويل (١٩٧٦) : فلسفة الأخلاق ، دار النهضة العربية .

١٣ - الجوزيه (محمد بن قيم) : تحفة المودود بأحكام المولود ، دار الكتب العلمية ، بيروت.

١٤ - خليل طوطح : التربية عند العرب .

١٥ - الخوارزمى (جمال الدين أبو بكر) (١٩٨٠) : مفيد العلوم ومبيد الهموم ، الشئون الدينية ، دولة قطر .

١٦ - الزرنوجى (برهان الإسلام) (١٩٤٨) : تعليم المتعلم طريق التعلم .

١٧ - زكريا ابراهيم : عبقريات فلسفية : كانت .

١٨ - صادق سمعان : الفلسفة والتربية . محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية .

١٩ - طه حسين (١٩٣٨) : مستقبل الثقافة فى مصر ، دار المعارف ، القاهرة .

٢٠ - عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية .

٢١ - عباس محمد العقاد . المرأة فى الإسلام .

٢٢ - عباس محمود العقاد : الفلسفة القرآنية .

٢٣ عبدالله عبدالرحيم العبادى : (١٩٧٦) : من الآداب والأخلاق الإسلامية .

٢٤ - عبدالوهاب خلاف (١٩٥٠) علم أصول الفقه ، مطبعة النصر ، القاهرة .

٢٥ - الغزالى (أبو حامد) (١٣٥٦ هـ) : إحياء علوم الدين ، لجنة نشر الثقافة الإسلامية .

٢٦ - الغزالى أبو حامد (١٩٦٣) : ميزان العمل ، مطبعة صبيح ، القاهرة .

٢٧ الغزالى (أبو حامد) : المستصفى .

٢٨ فينكس (١٩٦٥) : فلسفة التربية : ترجمة محمد لبيب النجيحى ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

٢٩ - القرطبى (ابن عبدالبر) (١٩٦٨) : جامع بيان العلم وفضله ، المطبعة السلفية ، المدينة المنورة .

٣٠ - لنتون (رالف) (١٩٦٤) : دراسة الإنسان ، ترجمة عبدالملك الناشف : منشورات المكتبة العصرية ، بيروت .

٣١ - المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم .

٣٢ - محمد أبو زهرة : تاريخ المذاهب الاسلامية ، دار الفكر العربى ، القاهرة .

٣٣ - محمد اقبال (١٩٦٨) : تجديد الفكر الدينى فى الاسلام ، ترجمة عباس محمود ، لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة .

٣٤ - محمد عطيه الإبراشى (١٣٩٥ هـ) : التربية الإسلامية وفلاسفتها ، عيسى البابى الحلبى .

٣٥ - محمد منير مرسى (١٩٩٣) : الاصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث ، عالم الكتب ، القاهرة .

٣٦ - محمد منير مرسى (١٩٩٣) : المعلم وميادين التربية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٣٧ - محمود قاسم : فى النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٣٨ - مصطفى عبدالرازق : تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية ، النهضة المصرية ، الطبعة الثالثة .

٣٩ - نيللر (١٩٧٢) : الأصول الثقافية للتربية ، ترجمة د. محمد منير مرسى وأخرين ، عالم الكتب ، القاهرة .

٤٠ - نيلـر (١٩٧٣) : فى فلسفة التربية ، ترجمة د . محمد منير مرسى وأخرين ، عالم الكتب ، القاهرة .

ثانيا : المراجع الاجنبية :

1. Archambault, R. (ed.) (1972) : Philosopical Analysls and Education. Routeldge and Kegan Paul. London.
2. Arronson, E. (1976) : The Social Animal. Freeman, San Francisco.
3. Beck, R.N. (1979): Handbook in Social Philosophy, Macmilan Comp. N.Y.
4. Bernbaum, G. (ed.) (1974) : Schooling in Decline. Macmillan, London.
5. Bernbaum, G. (1977) : Knowledge and Ideology in the Sociology of Education. Macmilton. London.
6. Brameld, T. (1965) : Education as Power. Holt Rinehart and Winston. N.Y.
7. Brameld, T. (1956) : Patterns of Educational Philosophy. Harcourt, Brace & World.
8. Brameld, T. (1956) : Toward a Reconstructed Philosophy of Education. Holt, Rinehart and Winston, N.Y.
9. (BJES) (1990) : British Journal of Eucational Studies. Vol. XXXVIII No. 4. Nov. 1990. Basil Blackwell, Oxford & Cambrige. MA.
10. Broudy, H. (1961) : Building a Philosophy of Education. Prentice-Hall Englewood Cliffs. N.J.
11. Brubacher, J. (1969) : Modern Philosophies of Education, McGaw-Hill Book Co, N.Y.
12. Cahn. S. (1970) : The Philosophical Foundations of Education, Harper & Row Publisers, N.Y.
13. Callahan, J. & Clark, L. (1977) : Foundations of Education. Macmillan Publishing Co. U.S.A.
14. (CJE) Cambridge Journal of Education. Vol. 20 No. 1-2-1990 Cambridge. Institute of Education, U.K.
15. Carnegie Task Force on Teaching As a Profession 1986 : A Nation Prepared : Teachers for 21st Century, U.S.A.
16. Chabaud, Jacqueline (1970) : The Education and Advancement of Women-Unesco-paris.

17. Clark, B. et al. (eds.) (1992) : The Encyclopedia of Higher Education. 4 Vols. Pergamon Press.
18. Cohen, L. & Manion, L. (1981) : Perspectives on Classrooms and Schools. Holt, Rinchart and Winston Ltd, U.k.
19. (CE) Comparative Education, Vols. 26-27-No. 1. 1990-1991 : Carfax, Publishing Oxfordshire, U.K.
20. Connell, W. et al, (1967) : Readings in the Foundatins of Education Routledge & Kegan Paul, London.
21. Counts, G. (1932) : Dare the School Build a New Social Order? John Day Co. N.Y.
22. Couvert, R. (1979) : The Evaluation of Literacy Programmes. A Practical Guide - Unesco - Paris.
23. Curtis, B and Mays, W. (eds.) (1978) : Phenomenology and Education, Methuen, London.
24. Dewey, J. (1916) : Democracy and Education Macmillan and Co. N.Y.
25. Elvin, H. (1965) : Educationa and Contemporary society, C. A. Watts & Co. London.
26. Entwistle, H. (1978) : Class, Cultre and Education, Methnen and Co. Ltd. london.
27. Epstein, I. (ed.) (1992) : Comparative Education Review, University of Chicago, U.S.A.
28. Evans, G. (1974) : Learning in Midieval Times, Longman Group Limited, London.
29. Evetts, J. (1973) : The Sociology of Educational Ideas, Rutledge & Kegan Paul. London.
30. Gangé, R. (1977) : The conditions of Learning Third Edition Holt Rineart and Winston, N.Y. London.
31. Good, C. : (1973) : Dictionary of Education, McGraw Hill Inc.
32. Gratler. A. (1972) : The Training of Adult Middle Level Personnel. Unesco-Paris.
33. Griese, A. (1981) : Your Philosophy of Education : What is it? Good Your Publishing Com. Inc. California.

34. Getzels, J. and Guba, E. (1954) : Role Conflict and Effectiveness. American Sociological Review. XIX.
35. Hanson, E. (1991) : Educational Restructuring in the U.S.A. Movements of the 1980s. In Journal of Educational Administration, Vol. 29 No. 1991 MCB University Press, England.
36. Hanson, E. (1990) : Administrative Refom and the Egyptian Ministry of Education. University of California USA-in : Journal of Educational Administration. Vol. 28, No. 4 1990 MCB University Press-Balford-England, p. 59.
37. Havighurst, R. et al. (1962) : Society and Education. boston.
38. Hely, A. : New Trends in Adult Education : From Elsinore to Montreal. Unesco-Paris.
39. Henderson, A. (1970) : Training University Administrators : A Programme guide, Unesco-Paris.
40. Holmes Group (1986) : Tomorrow's Teachers. U.S.A.
41. Horne, H. (1927) : The Philosophy of Education, MacMillan, Publishing Co. N. Y.
42. Hummel, C. (1977) : Education Today for the World of Tomorrow, Unesco-Paris.
43. Hunt, M. (1975) : Foundations of Education : Social and Cultural Perspective. Holt. Rinehart and Winston, N.Y.
44. Illich, I. (1970) : Deschooling Society, Harper & Row Publishers, N.Y.
45. Johnston, H. (1963) : A Philosophy of Education. McGraw-Hill Book Co. N.Y.
46. Judge, H. (1974) : School is Not Yet Dead. Longman Ltd. London.
47. Karabel, J. & Halsey, A (eds.) (1979) : Power and Ideology in Education N.Y., Oxford University Press, U.S.A.
48. Kerlinger, F. (1977) : Influence of Research on Education Practice. In : Educational Research 6. No. 6. 1977.
49. Kobayshi, T. (1976) : Socicty Schools and Progress in Japan, Pergamon Press, London.
50. Knight, G. (1982) : Issues & Alternatives in Educational Philosphy.

Andrews University, Press-Michigan.

51. Le Gall. A. & lauwerys. J. and Holmes, B. and Dryland, A. & Mattsson. S. (1973) : Present Problems in the Democratization of Secondary and higher Education, Unesco-Paris.
52. Lewy, A. (1977) : Handbook of Curriculum Evaluation . Unesco-Paris.
53. Linton, R. 1945 : The Cultural Background of Personality, Appelton Century, Crofts - U.S.A.
54. Morris, B. (1977) : Some Aspects of Professional Freedom of Teachers, Unesco-Paris.
55. O'Conner, D. (1957) : An Introduction to the Philosophy of Education. Routledge and Kegan Paul London.
56. Ottaway, A. (1966) : Educationa and Society. Routledge & Kegan Paul, London, N.Y.
57. (ORE) Oxford Review of Education. Vol. 16 November 3, 1990- Carfax Publishing Ltd.
58. Palardy, J. et al. (1975) : Competency Based Education, by J. Palardy and J. Eiselle in : Teaching Today : Tasks and Challenges by : J. Palardy (ed.) Macmillan Publishin Co. Inc. N.Y.
59. Palardy, J. (1975) : Teaching Today. Tasks and Chalenges - Macmillan Publishing Co., Inc., N.Y.
60. Peters, R. (1978) : The Philosophy of Education. Oxford University Press, G.B.
61. Phenix, P. (1964) : Realms of Meaning. McGraw-Hill Series in Education, U.S.A. 1964.
62. Pring R. et al. (eds.) (1992) : British Journal of Educational Studies Vol. XXXX Nos. 1-4 1992 & Nov. 1990.
63. Reid, L. (1978) : Sociological Perspectives on School and Education. Open Books Publishing, London.
64. Ross, J. (1962) : Ground Work of Educational Theory, George Harrap & Co. Londong.
65. Schofield, H. (1970) : The Philosophy of Education : an Introduction, George Allen & Unwin-London.

66. Smith, B. & Ennis. R. (1961) : Language and Concepts in Education, Rand Mcnally & Co. Chicago.
67. Taylor, W. (ed.) (1973) : Research Perspectives in Education. Routledge & Kegan Paul. London.
68. The World Year Book of Education (1965) : Evans Ltd. London.
69. Trethewey, A. (1979) : Introducing Comaprative Education. Pergamon Press, Australia.
70. Unesco and the International Association of Universities. Life-Long Education and University Resources.
71. Unesco (1973) : Technical and Vocational Teacher Education and Training Monographs on Educaiton.
72. Van Scotter, R.a nd Others (1979) : Foundations of Education. Social Perspectives. Prentice-Hall. Inc. Engle Wood Cliffs, N.J.
73. Venables, P. (1956-1976) : Higher Education Developments : The Technological Universities.
74. Waller, W. (1965) : The Sociology of Teaching. First Science Edition. Printing, U.S.A.
75. Whithead, North : Aims of Education
76. Williams, G. (1977) : Towards Life Long Education : A New Role for Higher Education Institutions, Unesco-Paris.
77. Wolman, B. : Dictionary of Behavioral Science.
78. Wrag, T. (ed.) (1992) : Research Papers in Education, Policy and Practice. June 1992. Routledge, U.K.
79. Young, M. (1965) : Innovation and Research in Education. Routledge & Kegan Paul Ltd. London.

كتب اخرى للمؤلف

اولا : كتب مؤلفة بالعربية :

١ – أصول التربية ، صدر عام ١٩٨٤ وله طبعة منقحة ١٩٩٣ ، عالم الكتب ، القاهرة .

٢ – تاريخ التربية فى الشرق والغرب ، صدر عام ١٩٧٨ ، وله طبعة حديثة ١٩٩٢، عالم الكتب ، القاهرة .

٣ – التربية الإسلامية أصولها وتطورها فى البلاد العربية ، صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة حديثة ١٩٩٣ ، عالم الكتب ، القاهرة .

٤ – فلسفة التربية . اتجاهاتها ومدارسها . صدر عام ١٩٨٠ ، وله طبعة حديثة ١٩٩٢ ، عالم الكتب ، القاهرة .

٥ – المرجع فى التربية المقارنة ، صدر عام ١٩٨١ ، عالم الكتب ، القاهرة .

٦ – الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها ، صدر عام ١٩٧١ وله طبعة حديثة ١٩٨٩، عالم الكتب ، القاهرة .

٧ – الإدارة المدرسية الحديثة ، صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة ١٩٨٥ ، (بالاشتراك) ، عالم الكتب ، القاهرة .

٨ – تعليم الكبار ومحو الأمية ، صدر عام ١٩٧٨ ، وله طبعات أخرى ، (بالاشتراك) ، عالم الكتب ، القاهرة .

٩ – البحث التربوى وكيف نفهمه ، صدر عام ١٩٨٧ ، وله طبعة حديثة ١٩٩٣ ، عالم الكتب ، القاهرة .

١٠ – التربية الحديثة للناطقين بالانجليزية والفرنسية ، جزءان ، صدر الأول عام ١٩٨٠ ،الثانى ١٩٨٥ ، (بالاشتراك) عالم الكتب ، القاهرة .

١١ - المنتخب فى عصور الأدب (جزءان) ، صدر عام ١٩٧٦ وله طبعات أخرى ، عالم الكتب ، القاهرة .

١٢ التعليم العام فى البلاد العربية ، صدر عام ١٩٧٢ وله طبعات أخرى ، عالم الكتب، القاهرة .

١٣ إدارة وتنظيم التعليم العام ، صدر عام ١٩٧٤ وله طبعات أخرى ، عالم الكتب ، القاهرة .

١٤ - التعليم فى دول الخليج العربية ، صدر عام ١٩٨٩ ، عالم الكتب ، القاهرة .

١٥ - اختبار القيادة التربوية ، صدر عام ١٩٧٧ وله طبعات أخرى ، عالم الكتب ، القاهرة .

١٦ - مجموعة الاختبارات الموضوعية فى العلوم التربوية ، صدرت عام ١٩٧٧ ولها طبعات أخرى ، عالم الكتب ، القاهرة .

١٧ - الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه ، صدر عام ١٩٩٢ ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

١٨ - الإتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة ، صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة عام ١٩٩٢ ، عالم الكتب ، القاهرة .

١٩ - دراسات فى التربية المعاصرة ، دار النهضة العربية القاهرة ١٩٧٧ .

٢٠ - التعليم الجامعى المعاصر : قضاياه واتجاهاته ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة أخرى منقحة عام ١٩٨٧ عن دار الثقافة - الدوحة - قطر .

٢١ - المدخل فى التربية المقارنة ، صدر عام ١٩٧٣ وله طبعات أخرى ، (بالاشتراك) ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٢٢ - الكتاب المدرسى ومدى ملاءمته لعمليتى التعليم والتعلم فى المرحلة الابتدائية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٢ (بالاشتراك) .

٢٣- الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث : عالم الكتب ، القاهرة ، صدر عام ١٩٩٢ .

٢٤- المعلم وميادين التربية : الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٣ .

ثانيا : كتب مؤلفة بالإنجليزية :

Education in the Arab Gulf States University of Qatar Education Research Centre 1990.

ثالثا : كتب مترجمة من العربية إلى الانجليزية :

Islam and Contemporary Thought - Four Public Lectures. By His Eminence Sheikh Mohamed M. El-Shaarawi. Qatar National Printing Press. Doha 1978.. (بالاشتراك)

رابعا : كتب مترجمة عن الإنجليزية :

١ - المدرسة الشاملة : روبين بيدلى ، صدر عام ١٩٧١ ، (بالاشتراك) ، عالم الكتب ، القاهرة .

٢ - المدرسة اليابانية : سنجلتون ، صدر عام ١٩٧٢ ، عالم الكتب ، القاهرة .

٣- التعليم والتنمية القومية : ادامز (تحرير) ، صدر عام ١٩٧٣ ، عالم الكتب ، القاهرة .

٤ - أنثروبولوجيا التربية : نيللر ، صدر عام ١٩٧٢ ، (بالاشتراك) ، عالم الكتب ، القاهرة .

٥ - فى فلسفة التربية : نيللر ، صدر عام ١٩٧٢ ، (بالاشتراك) ، عالم الكتب ، القاهرة .

٦- الأحلام : تفسيرها ودلالتها : نيريس دى ، صدر عام ١٩٨٦ ، عالم الكتب ، القاهرة .

٧ - الضعف فى القراءة : تشخيصه وعلاجه : بوند وآخرون ، القاهرة ، صدر عام ١٩٨٣ ، (بالاشتراك) ، عالم الكتب ، القاهرة .
٨ - التاريخ الاجتماعى للتربية : ر. بك ، ١٩٧٣ ، (بالاشتراك) ، عالم الكتب ، القاهرة .
٩ - نظرية الإدارة : جريفث ، ١٩٧١ ، (بالاشتارك) ، عالم الكتب ، القاهرة .
١٠ - مدارس بلا فشل : جلاسر ، ١٩٧٤ ، عالم الكتب ، القاهرة .
١١ - المدرسة والمجتمع العصرى : جوسلين ، ١٩٧٣ ، (بالاشتراك) ، عالم الكتب ، القاهرة .

خامسا : كتب مترجمة عن الروسية :

١ - مع المخطوطات العربية : صفحات من الذكريات عن الكتب والبشر : كراتشكوفسكى ، صدر عام ١٩٦٩ ، النهضة العربية ، القاهرة .
٢ - ثلاث أزهار فى معرفة البحار لأحمد بن ماجد : شوموفسكى ، صدر عام ١٩٦٩، عالم الكتب ، القاهرة .
٣ - الرسالة الثانية لأبى دلف ، أنس خالدوف وآخر ، صدر عام ١٩٧٠ ، عالم الكتب ، القاهرة .
٤ - الشعر العربى فى الأندلس : كراتشكوفسكى ، صدر عام ١٩٧١ ، عالم الكتب ، القاهرة .

رقـــم الإيـــداع

١٩٩٤ / ٥٤٨٥

I . S . B . N

977 - 232 - 051 - 7




Bibliotheca Alexandrina
02250488
TOP
المطبعة النموذجية للأوفست
قرش جنيه